

ISSN 1980-5799

Domínios de Lingu@gem

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Uberlândia



Número atemático



Domínios de Lingu@gem

Número atemático

1º Trimestre 2022
Volume 16, número 1
ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Carlos Henrique Martins da Silva

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

Coordenadora do PPGEL

Profa. Cristiane Carvalho de Paula Brito

Organização: Conselho Editorial Domínios de Lingu@gem

Editoração: Guilherme Fromm

Revisão: autores

Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, / Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

V. 1 -

Trimestral.

ISSN: 1980-5799

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

A partir de 2020 a Revista é de responsabilidade do Programa de

Pós- Graduação em Estudos Linguísticos

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

CDU 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Universidade Federal de Uberlândia, ao Instituto de Letras e Linguística ou ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Domínios de Linguagem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Azevedo Tenuta (UFMG), Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (NEHiLP-USP), Alessandra Montera Rotta (UFU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alexandre Melo de Sousa (UFAC), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Eliana Dias (UFU), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wrocław – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Márcio Issamu Yamamoto (UFJ), Márcio Sales Santiago (UFRN), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (UFAL), Roberlei Alves Bertucci (UTFPR), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPE), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (IFPR), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCEG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram da edição 49 como pareceristas *ad hoc*

Francisco Elton Martins de Souza – IMPARH

Frederico Rios C. dos Santos – USP

Gabriele Cristine Carvalho – IFET/MG

Leila Maria Franco - UEMG

Márcia de Souza Luz Freitas - UNIFEI

Margibel Adriana de Oliveira - FATEC/Barueri

Maria Célia Dias de Castro – UNIJUÍ/UNIBALSAS

Nádia Nelziza Lovera de Florentino – UFR

Patrícia Araújo Vieira - UFC

Roana Rodrigues - UFS

Sumário

“Going down the Tower of Babel” through telecollaboration in the context of Internationalization at Home - Rodrigo Schaefer (IFC).....	7
Resolução de ambiguidade anafórica em português, inglês e espanhol: comparação de dados obtidos com falantes de PE e PB - Amanda Maraschin Bruscato (Univ. do Algarve), Jorge Baptista (Univ. do Algarve).....	41
Crerios empiricamente verificáveis para a avaliação do vocabulário na produção oral do professor de língua estrangeira - Diego Fernando de Oliveira (UNESP)	70
Modalização e argumentação: a sobremodalização, a remodelização e a comodalização nos livros de autoajuda do Papa Francisco - André Silva Oliveira (FELCS/UFRN).....	93
A linguagem verbal e visual em uma passagem de <i>Ms. Marvel, Volume 1: No normal</i> e em suas traduções para o português brasileiro e europeu - Márcia Tavares Chico (UFPEL), Roberta Rego Rodrigues (UFPEL)	124
Autoria e ensino: trabalhando o gênero Redação do ENEM - Gabriele Cristine Carvalho (UFMG)	154
Competência leitora em espanhol: um estudo com universitários brasileiros - Gisele Benck de Moraes (UPF), Mariane Rocha Silveira (UPF).....	183
Roots of V-to-C Movement in Romance: Investigating the Late Latin Grammar - André Antonelli (UEM)	210
Semântica Cultural e Diversidade Linguística Regional. Estudos sobre o léxico de Campo do Meio, Sul de Minas Gerais - Breno Oliveira Correia (UNIFAL), Geraldo José Rodrigues Liska (UNIFAL).....	230
O papel das mudanças na segmentação de eventos narrados: um olhar para as línguas de sinais - Humberto Meira de Araujo Neto (UFAL), Miguel de Oliveira Junior (UFAL)	255
Entrevista	298
Manejos subjetivos na formação de professores: conversações sobre as contribuições da pedagogia institucional - Patrick Geffard (Université Paris 8 Vincennes Saint Denis), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)	298
Tradução	327
Tradução para dublagem de autor, controle autoral e de performance nas versões dubladas dos filmes de Stanley Kubrick - Serenella Zanotti (Università degli Studi Roma Tre, Itália), Marileide Dias Esqueda (UFU), Fernando Franqueiro Gomes (UFU).....	327



Artigos

“Going down the Tower of Babel” through telecollaboration in the context of Internationalization at Home

“Descendo a Torre de Babel” por meio da telecolaboração no contexto da Internacionalização em Casa

Rodrigo SCHAEFER*

ABSTRACT: Belli *et al.* (2018) explain that the myth of the Tower of Babel, described in the Holy Bible, alludes to the intercultural relations in today’s world, because the Tower was located in a major economic and cultural center of the ancient world. Telecollaboration, defined as the use of online technologies in the area of language teaching and learning between students who are geographically distant (O’DOWD, 2013a), plays an important role in promoting intercultural interactions in the Internationalization at Home (O’DOWD, 2019) context. The latter stands for a more inclusive internationalization, achieved by domestic activities, and not only by international academic mobility (CROWTHER *et al.*, 2000). For Luna (2018b), the process of Internationalization of the Curriculum occurs in the light of the intercultural approach (KRAMSCH, 2014), whereas Gil (2016) argues that such approach should be conceptualized based on the

RESUMO: Belli *et al.* (2018) explicam que o mito da Torre de Babel, descrito na Bíblia Sagrada, alude às relações interculturais do mundo atual, pois a Torre estava localizada em um importante centro econômico e cultural do mundo antigo. A telecolaboração, definida como o uso de tecnologias *online* na área de ensino e aprendizagem de línguas entre alunos geograficamente distantes (O’DOWD, 2013a), cumpre um papel relevante na promoção de interações interculturais no contexto da Internacionalização em Casa (O’DOWD, 2019). Esta última representa uma internacionalização mais inclusiva, materializada por atividades domésticas, e não apenas pela mobilidade acadêmica internacional (CROWTHER *et al.*, 2000). Para Luna (2018b), o processo de Internacionalização do Currículo ocorre à luz da abordagem intercultural (KRAMSCH, 2014), ao passo que Gil (2016) defende que tal abordagem deve ser conceituada a partir da interação entre

* Doctorate in English: Linguistic and Literary Studies from Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Teacher of Portuguese and English at Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Brusque. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2349-0175>. rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

interaction between language and culture. This study aims at discussing how the interaction between language and culture related to the intercultural approach can lead students "to go down the Tower of Babel" through telecollaborative activities in the context of Internationalization at Home. With respect to the results, two telecollaborative domestic actions, under the author's coordination, appear to indicate that there have been opportunities towards the process of "going down the tower", since many concerns related to the current world, e.g. cultural differences, stereotypes and the environment, where students can take both an insider and an outsider's perspective (KRAMSCH, 2011), are at the heart of the discussions.

KEYWORDS: Internationalization of the Curriculum. Internationalization at Home. Telecollaboration. Online teaching and learning of foreign language. Intercultural Competence.

língua e cultura. O presente estudo tem como objetivo discutir como a interação entre língua e cultura relacionada à abordagem intercultural pode levar os estudantes a "descerem a Torre de Babel" por meio de atividades telecolaborativas no contexto da Internacionalização em Casa. No que se refere aos resultados, duas ações telecolaborativas domésticas, sob a coordenação do autor, parecem indicar que têm havido oportunidades para o processo de "descida da torre", uma vez que muitas preocupações relacionadas com o mundo atual, por exemplo, diferenças culturais, estereótipos e o meio ambiente, em que os alunos podem assumir uma perspectiva tanto interna quanto externa (KRAMSCH, 2011), estão no centro das discussões.

PALAVRAS-CHAVE:

Internacionalização do Currículo. Internacionalização em Casa. Telecolaboração. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira *online*. Competência intercultural.

1 Initial considerations

According to Belli *et al.* (2018, p. 47), the internationalization of educational institutions "occurs through the internationalization of their curricula"^{1 2}. For Leask (2015, p. 9), "Internationalization of the curriculum is the process of incorporating international, intercultural and/ or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes", whereas for Knight (2004, p. 11), similar

¹ All translations are mine.

² Original: "se dá pela internacionalização de seus currículos".

to Leask, it refers to “The process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery” of educational institutions.

Luna (2018a) explains that the number of students, including European and Nordic countries in general, who have the opportunity to participate in mobility programs, one of the strategies for the internationalization of an institution (BARANZELI; MOROSINI; WOICOLESKO, 2020), is rather unexpressive. As a way of covering more students, and assuming that the curriculum is the basis for internationalization, Luna (2018a, p. 7) argues that internationalization at home implies “the internationalization for all, not only for the students who left or would leave their school, their campus for a foreign institution”³.

The term “Internationalization at Home” (henceforward IaH) was coined by Crowther *et al.* back in 2000 and also used by Nilsson in 2003. As students, after graduating, need to live and exert their profession in a globalized and intercultural world, the authors already stressed the need to work towards a more inclusive internationalization, that is, for everyone, and not only for international students. Converging with Luna (2018a), Crowther *et al.* (2000) assert that as internationalization can be achieved through activities in a domestic context – and not only through international academic mobility, therefore –, IaH contributes to the development of international, global and intercultural competence. A more recent definition of IaH is by Beelen and Jones (2015, p. 69), for whom it refers to “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”.

Belli *et al.* (2018) metaphorically relate Internationalization of the Curriculum (henceforward IoC) with the myth of the Tower of Babel. According to the Holy Bible, this tower was built by the descendants of Noah, tall enough to reach heaven, though

³ Original: “a internacionalização para todos, não apenas para os estudantes que saíram ou que sairiam da sua escola, do seu campus para uma instituição estrangeira”.

such an enterprise had never been completed. The fact that there were different languages used by people at the time of the building prevented these people from understanding each other. The authors explain that this historical event alludes to the reality of today’s intercultural relations, in the sense that the Tower of Babel was located in a major economic and cultural center of the ancient world, the Babylonian Empire, which provided the meeting of people from different parts of the globe. Considering that only one language was used for communication at the beginning of the Tower building, Belli *et al.* (2018, p. 46) claim that the myth in question “feeds a desire not that we all have a common language, which would be impossible, but to be autonomous subjects in the formation of our being, respecting and coexisting peacefully towards the common good”⁴. The authors go on to say that activities developed in the internationalization context can serve as a guidance for “going down the Tower of Babel”⁵ (p. 51), where “an investigative stance that stems from nonconformity with universalizing knowledge and excluding monocultural practices”⁶ (p. 51) can be facilitated.

Schaefer, Heemann and Belli (2017, p. 239) point out that telecollaboration, defined by O’Dowd (2013a) as the use of online technologies in the context of language teaching and learning between students who are geographically dispersed, is “an instrument of connection with the world, capable of fostering intercultural encounters between students participating in academic mobility programs”⁷. By the same token, O’Dowd (2019), Heemann, Schaefer and Sequeira (2020) claim that telecollaboration has a significant role in promoting IaH.

⁴ Original: “alimenta um desejo não de termos todos/as uma língua em comum, o que seria impossível, mas de sermos sujeitos autônomos na conformação de nosso ser, respeitando-nos e convivendo pacificamente em função do bem comum”.

⁵ Original: “a descida da Torre de Babel”.

⁶ Original: “uma postura investigativa que emerge do inconformismo com saberes universalizantes e práticas monoculturais excludentes”.

⁷ Original: “um instrumento de conexão com o mundo, capaz de promover encontros interculturais entre os estudantes participantes de programas de mobilidade acadêmica”.

The process of IoC, according to Luna (2018b), takes place through the intercultural approach (KRAMSCH, 1993, 1998, 2005, 2006, 2011, 2013, 2014; BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; KRAMSCH; WHITESIDE, 2015; GIL, 2016; LUNA, 2018b). As stated by Gil (2016), such an approach can be conceptualized through the interaction between language and culture, which allows students to actively engage themselves in the process of meaning-makings. Having said that, this study aims at discussing how the interaction between language and culture related to the intercultural approach can lead students “to go down the Tower of Babel” through telecollaborative activities in the context of Internationalization at Home.

This text is divided into five sections. The first focused on the objective as well as on a brief contextualization as regards this study. The second section, in turn, concentrates on telecollaborative activities, while the third section addresses some theoretical contributions on the interaction between language and culture related to the intercultural approach. Next, the spotlight will fall on two actions that seem to have been facilitating the process of “going down the tower”. The final section presents considerations and offers suggestions for further practice and research.

2 Telecollaborative activities

Kramsch (2014) feels that the context of language teaching and learning has drastically changed in recent years, and this as a result of the intercultural relations in the globalized world. To define the concept of globalization, the author draws on Blommaert (2010, p. 13), who defines it as a “shorthand for the intensified flows of capital, goods, people, images and discourses around the globe, driven by technological innovations mainly in the field of media and information and communication technology”. In the wake of that change, telecollaborative activities “have increased students’ access to real native speakers in real cultural environments” (KRAMSCH, 2014, p. 296).

The term telecollaboration was created by Mark Warschauer (1996) in his publication *Telecollaboration and the Foreign Language Learner*, and in 2003 a special edition of the journal *Language Learning & Technology* was dedicated to this then emerging area. Telecollaboration was seen by students, Warschauer (1996) and other scholars as a facilitator of language learning, since various methodological procedures were being used in a number of ways and proved to be adaptable to different pedagogical objectives and learning contexts.

For O'Dowd (2019), through telecollaboration, which has established a strong presence in the context of language teaching and learning over recent decades, groups of students participate, for a certain period of time, in intercultural interaction with partners from other cultural contexts, for example, other countries or regions of the same country. O'Dowd (2013a) goes on to say that telecollaborative activities have the potential to develop foreign language skills and intercultural competence.

Belz (2007) explains that telecollaboration can be characterized as ethnographic, dialogic and critical. Ethnographic because learners can observe, analyze and interpret the behavior of their online partners. Dialogic in the sense that learners' utterances arise out of interaction with others. Finally, critical since "learners are not passive receptacles of received knowledge (i.e. a facts-and-figures approach to culture learning), but rather active participants in a dynamic process of knowledge construction" (p. 138).

3 The relationship between language and culture related to the intercultural approach⁸

Agar (1994) argues that utterances produced by users of a language are historically and culturally determined. Because of that, the foreign language area

⁸ It is worth explaining that, in the present study, part of the theoretical contributions on the interaction between language and culture related to the intercultural approach was taken from my PhD dissertation (SCHAEFER, 2019a).

should not be only limited to teaching formal aspects of language, such as vocabulary, grammar, phonetics and morphology, but it should also deal with cultural aspects. The author names "languaculture", or "language plus culture", the intrinsic relationship between language and culture.

Risager (2007, p. 166), in turn, identifies two positions regarding the relationship between language and culture: 1) "language as being closely linked to its culture" and; 2) "language as a communication tool". The first position is strictly linked to a national-romantic current or "a closed universe of language" (p. 166). Although language and culture are seen as intrinsically linked, this position does not harmonize with the idea that cultural boundaries in today's world are more fluid. Regarding the second position, language as a communication tool, language is conceived as not related to any respective culture, which means that culture is neutral. The author adds that this view "denies the culture-bearing and culture-creating potential of human languages" (p. 166).

With her poststructuralist view, Risager (2007) is critical of how Agar (1994) conceptualized languaculture, partly because it is implicit in this conceptualization the vision of *one language = one culture*. Actually, she questions some scholars who considered the semantic-pragmatic (e.g. AGAR, 1994) or poetic dimensions (e.g. FRIEDRICH, 1989) in this term, but did not address sociolinguistics research. In this sense, Risager (2007) proposes a systematic definition of languaculture. She maintains that the vision one has of language is important in order to conceptualize the relationship between language and culture. Thus, grounding on Vygotsky (1978), who argues that language is a tool for action and thought, she came with two different visions regarding this relationship: "linguistic practice" and "linguistic resources".

The first vision has to do with written texts and oral interactions that "take place between people in real time (RISAGER, 1997, p. 168). It can also be associated with paralinguistic features, such as gestures, tone and pitch of voice and body language.

Linguistic resources, the second vision, concerns the idea that the various linguistic resources that individuals use when they communicate are “developed as part of the biography of the subject” (p. 169), as they are carried out by individuals themselves.

Drawing on Risager (2007), it could be said that languaculture should not be viewed as separated from the students’ cultural identities, since they bring their own life experience to the fore when they interact in telecollaborative activities. Seen in this light, languaculture implies that learning is a personal process, forming a coherent whole with the learner’s history as a speaker, listener, reader and writer. This way, every time a text (oral or written) is produced, languaculture can bring teachers, researchers and telecollaborative practitioners to better understand students’ utterances, essentialist views underlying their discourses, among others. In this vein, Kramsch (1998) claims that taking into consideration the relationship between language and culture as part of the students’ individual biography plays a role in understanding how they co-construct meanings, which can make them see some cultural representations through different lenses.

Regarding telecollaborative activities, it is possible to say that looking beyond stereotyped cultural representations, gaining knowledge of other people’s values and behaviors, respect for other cultures, adaptation to different contexts, openness to other viewpoints and personal desire to know other cultures are relevant aspects when it comes to the development of students’ intercultural competence. For Byram (1997), this competence is related to the ability to use language in interactions with people from other cultures. He adds that for the development of intercultural competence it is paramount that students “elicit from an interlocutor the concepts and values of documents and events” (p. 53).

To conceptualize the interaction between language and culture related to the intercultural approach, Byram (1997) proposes five components (or what he names *savoirs*) for the development of intercultural competence, namely: (1) attitudes (or

savoir être), which are related to a “willingness to suspend belief in one’s own meanings and behaviors, and to analyze them from the viewpoint of the others with whom one is engaging” (p. 34); (2) knowledge (or *savoirs*), referring to knowledge of other cultures and the self in social interactions; (3) skills of interpreting and relating (or *savoir comprendre*), that is, “the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (p. 61); (4) skills of discovering and interacting (or *savoir apprendre/faire*), meaning that it is necessary to have the ability to interpret documents or events of other cultures and relate them to her/his own cultural horizons; and (5) critical cultural awareness (or *savoir s’engager*), which stands for the examination and interpretation of cultural differences.

For Kramsch (1993), the interaction between language and culture related to the intercultural approach presupposes the deconstruction of fixed representations as well as of world views in general. The author suggested four lines of thought for this approach:

(1) Establishing a sphere of interculturality. Kramsch argues that interculturality is not about teaching factual information, but about reflecting between “the self” and “the other”.

(2) Teaching culture as an interpersonal process. The author makes clear that as meanings emerge through interaction with “the other”, teachers should provide opportunities for understanding “otherness” instead of only dealing with cultural facts. This understanding of “otherness” meets Luna (2018b, p. 39), who asserts that the process of IoC should involve moments of “de-hierarchization of knowledge, based on the recognition and harnessing of the Other”⁹.

⁹ Original: “deshierarquização dos saberes, pautado no reconhecimento e aproveitamento do Outro”.

(3) Teaching culture as difference. For her, with the purpose of not reducing culture simply to national traits, there should be reflection upon aspects such as gender, age, regions and ethnic groups in the classroom.

(4) Crossing disciplinary boundaries. The author claims that it is necessary to extend readings beyond usual disciplines that are academically recognized for the teaching of culture, such as Sociology, Anthropology, Ethnography and Semiotics.

As stated by Kramsch, (1993), the reflection about the self and the other, made possible by these lines of thought, can lead to intercultural competence, which stands for "an awareness and a respect of difference, as well as the socio-affective capacity to see oneself through the eyes of others" (KRAMSCH, 2005, p. 553).

In 1993, Kramsch coined the term *the third place*, that is, a hybrid space where a constant mediation between different cultures occurs. At the third place, such a mediation can help students to decenter themselves from cultural representations. More recently, Kramsch (2011, p. 354-355) defined third place as "a sphere of interculturality that enables language students to take an insider's view as well as an outsider's view" regarding cultural representations.

Kramsch (e.g. 2006, 2009a, 2009b, 2011, 2014) and Kramsch and Whiteside (e.g. 2008; 2015) have been questioning Kramsch's (1993) concept of the third place, because cultural boundaries have proved to be more fluid in today's world. Kramsch (2011) suggests that "the notion of Third Culture must be seen less as a PLACE than as a symbolic PROCESS of meaning-making (p. 355). Beyond the metaphor of the third place, Kramsch (2011) claims that it is necessary to recognize a symbolic dimension that pervades the process of meaning-making in interaction, as it helps in understanding others. For Kramsch (2009a, p. 7), the meaning of symbolic is linked "not only to *representations* of people and objects in the world but to the *construction* of perceptions, attitudes, beliefs, aspirations, and values through the use of symbolic forms".

Thus, instead of the third place, Kramersch (2006, 2009a, 2009b, 2011, 2014) and Kramersch and Whiteside (2008, 2015) have proposed the conceptualization of the interaction between language and culture related to the intercultural approach through the term symbolic competence¹⁰. It seems that the main reason why the authors have reconceptualized the third place metaphor concerns the fact that such place may suggest fixed and homogeneous spaces between cultures (e.g. “my culture” x “your culture”). Kramersch (2011) herself states that this term, besides being deeply rooted in a vision of nation-state and its institutions, is reinforced by a modernist perspective of culture as part of a common history, language and imaginings.

Kramersch and Whiteside (2008) argue for a symbolic competence at the core of the intercultural approach. For the authors, such a competence can be defined as “the ability not only to approximate or appropriate to oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used” (p. 664) as well as a “mindset that can create relationships of possibility” (p. 668). Kramersch (2011, p. 359) makes it clear that symbolic competence is not only the ability to question cultural essentialisms, but also “to resignify them, reframe them”, and adds that for the construction of symbolic competence it is essential “to recognize the historical context of utterances and their intertextualities, to question established categories like *German, American, man, woman, White, Black* and place them in their historical and subjective contexts” (p. 359).

For Kramersch (2011, p. 357), there are three key dimensions of symbolic competence that permeate intercultural interactions. The first of them is called symbolic representation, which places emphasis “on what words say and what they reveal about the mind” (p. 357). The second dimension, symbolic action, draws

¹⁰ Müller-Hartmann and Kurek (2016) state that symbolic competence (KRAMSCH, 2006, 2009a, 2009b 2011, 2014; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, 2015) can be deemed as an extension of Byram’s (1997) intercultural model, since it provides special attention to the complex and multifaceted reality of intercultural encounters in today’s world.

attention to “what words do” (p. 357) as well as to people’s intentions that can be revealed through the use of specific words. Finally, the third dimension, symbolic power, focuses on what words “reveal about social identities, individual and collective memories, emotions and aspirations” (p. 357).

Vinall (2016, p. 4-5), by drawing on Kramsch’s (2011) conceptualization of symbolic competence as well as from her three core dimensions as presented above, developed three specific features of this competence: 1) relationality; 2) transgression, and; 3) potentiality. Relationality is linked to the idea that meaning does not lie, for example, only in one text, in a single person or in a single modality (e.g. written language and images), but rather “in the relations, reframings, and dialogues that emerge between them” (p. 4). Transgression, the second feature, means that it is necessary to have language learners reflect upon themselves, worldviews in general and the language through which they produce utterances. To put it another way, transgression involves problematization and development of a critical attitude with respect to hegemonic thinking and cultural stereotypes. Finally, potentiality is connected with the view that meaning “points to the potential for another [meaning], in what becomes an endless process of resignification, recontextualization, and reframing” (p. 5).

It could be claimed that symbolic competence, made possible by contestation in telecollaborative activities, has the potential to engage students in reflections, which can help them recognize the intertextualities underlying their utterances and place them in their historical contexts. Besides that, such competence can lead them to resignify, reframe, and (re)contextualize cultural essentialisms by playing with the tension between text and context. In this regard, Belli *et al.* (2018, p. 51) stressed earlier that intercultural meetings in the context of IoC should be based on “an investigative

stance that stems from nonconformity with universalizing knowledge and excluding monocultural practices"¹¹.

Converging with the notions of symbolic competence previously presented, Luna (2018b) contends that hegemonic thinking can be fought through two sociological procedures, initially theorized by Santos (2002): (1) the sociology of absences and; (2) the sociology of emergencies. Luna (2018b, p. 35) explains that for the sociology of absences "the absences, in principle and in practice, can be transformed into presences in the classroom"¹², as well as in the teaching plan of the various disciplines of the curriculum. One way to deal with the absences, according to him, is through questioning and non-conformity regarding monocultural practices, which tend to reduce the multifaceted character of knowledge to a single paradigm. The sociology of emergencies, in turn, suggests the "investigation of concrete alternatives for the future (...) that have the capacity and possibilities to expand knowledge, the practices and the subjects involved in them"¹³ (LUNA, 2018b, p. 35).

It is possible to incorporate into telecollaborative activities everything that, traditionally, has been deemed to be marginal or "non-existent" (sociology of absences) in the curriculum. Besides that, expanding the possibilities of interpretation concerning the same phenomenon (sociology of emergencies) is also of paramount importance. For this to be possible, the following Kramsch's (2009b, p. 117-118) questions, actually suggested for the development of symbolic competence, can be useful: "Who is speaking, for whose benefit, within which frame, on which timescale, to achieve what effects? What are the ideological value and the historical density of words?".

¹¹ Original: "uma postura investigativa que emerge do inconformismo com saberes universalizantes e práticas monoculturais excludentes".

¹² Original: "as ausências, em princípio e na prática, podem ser transformadas em presenças na sala de aula".

¹³ Original: "investigação das alternativas concretas de futuro (...) que têm capacidade e possibilidades de ampliação dos conhecimentos, das práticas e dos sujeitos nelas envolvidos".

In keeping with the interaction between language and culture related to the intercultural approach seen so far, Belli *et al.* (2018) state that IoC can lead to global citizenship. Luna (2018b, p. 41) defines global citizen as someone who “knows the world, even without leaving her/his school, her/his campus, as regards its linguistic-cultural manifestations”¹⁴. For Clifford (2018, p. 15), the concept of global citizen has to do with people “who become involved in global issues, at the local, national or international level, and understand that the world is interdependent, that every action we take, every decision we make, affects other people”. Leask (2015), in turn, makes clear that IoC addresses characteristic themes of the globalized world such as those previously mentioned by Clifford (2018), enabling the development of a professional future committed not only to the community where she/he lives, but also to global issues.

From the aforementioned authors’ perspective, it could be claimed that global citizenship has the potential to encourage the sociology of emergencies (SANTOS, 2002; LUNA, 2018b) through moments of reflection upon the role of students as citizens in telecollaborative activities. For instance, discussions on the responsibility for their own actions, indignation with social injustice, cultural differences and essentialisms, environmental sustainability and ethnic-racial issues (OXFAM, 2006) can be promoted.

In the following section, I will discuss how two “IaH actions”, which are conducted under my coordination and supported by the literature concerning the interaction between language and culture related to the intercultural approach previously presented, seem to be playing a part towards the process of “going down the tower”. The first action relates to a telecollaborative project in which I was a

¹⁴ Original: “conhece o mundo, mesmo sem sair da sua escola, do seu *campus*, em suas manifestações linguístico-culturais”.

teacher-mediator¹⁵, whereas the second involves three ongoing telecollaborative projects.

4 Two actions towards the process of “going down the Tower of Babel”

The first action to be described refers to the telecollaborative project *Teletandem Brasil: foreign languages for all* (TTB)^{16 17} (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2015a, 2015b). Created in 2006, it allows college students from Brazil to interact with college students from other countries. In this project, between September and December 2016, I was the teacher-mediator^{18 19 20} of a group of 8 students from a state university in Brazil, where TTB is developed. Such students interacted with a group of 8 students from a university in the United States.

The telecollaborative activities in TTB can be either institutionally “integrated” or “non-integrated” (ARANHA; CAVALARI, 2015; LEONE; TELLES, 2016). Integrated teletandem sessions “are embedded in regular foreign language lessons” (ARANHA; CAVALARI, 2015, p. 763). Non-integrated teletandem sessions, on the other hand, take place more autonomously, are characterized as extra-curricular activities and are not part of classroom contents (LEONE; TELLES, 2016). Having said

¹⁵ I will present the meaning of “teacher-mediator” at the beginning of the next section.

¹⁶ For Telles (2015a, p. 604), teletandem is “a mode of telecollaboration - a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages in which two students help each other to learn their own languages (or language of proficiency)”.

¹⁷ See <http://www.teletandembrasil.org/> for further information on TTB.

¹⁸ For Rocha and Lima (2009, p. 240), the teacher-mediator’s role in the teletandem context is, in addition to “trimming the edges and preventing disinterest, misunderstandings and cultural clashes from happening between the interactants”, to mediate the contact between Brazilians and foreigners. Original: “aparar as arestas e evitar que ocorra desinteresse, mal-entendidos e choques culturais entre os interagentes”.

¹⁹ I was actually “a teacher-mediator researcher”, since I collected data for my PhD investigation (SCHAEFER, 2019a).

²⁰ Mediation sessions (SALOMÃO, 2012; TELLES, 2015b, LEONE; TELLES, 2016; LOPES; FRESCHI, 2016; SCHAEFER, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b), that is, moments that happen after the online sessions, are essential for facilitating, according to Lopes and Freschi (2016), instances of further reflection. Salomão (2012) adds that mediation sessions are an opportunity for the narration of experiences by those who experienced them, that is, the participants themselves.

that, it is important to mention that the teletandem activities that will be hereinafter presented were institutionally non-integrated, which means that they were not integrated into a specific course or discipline, and the participants were undergraduate students of different courses, e.g. Psychology, *Letras*²¹ and Nursing.

The three^{22 23 24} excerpts that will be analyzed²⁵ below were taken from one experience report and two semi-structured interviews. Through experience reports via Google Forms²⁶, Rodolfo²⁷ and Clementina²⁸, the participants^{29 30 31} of the Brazilian University (BU), had the opportunity to submit personal impressions regarding their weekly telecollaborative interactions that took place on Zoom³², with, respectively, Amelia³³ and Evelyn³⁴, the participants³⁵ of the American University (AU). Rodolfo

²¹ Language Arts.

²² Excerpts 2 and 3 were taken from my PhD research (SCHAEFER, 2019a).

²³ The data used in this qualitative study (DÖRNYEI, 2007) are from a research project duly approved by Research Ethics Committee of Universidade Federal de Santa Catarina (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH-UFSC) with the Approval Number 1.762.956. CAAE: 56955216.8.0000.0121.

²⁴ I translated the excerpts from Portuguese to English, upon which I take full responsibility. I make the originals in Portuguese available as footnotes.

²⁵ For Dörnyei (2007, p. 38), the findings, in qualitative research, are “ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data”. In fact, the data collected underwent a long process of interpretation and reflection.

²⁶ On Google Forms, it is possible to create virtual forms, e.g. open-ended, multiple choice and evaluation questions.

²⁷ Rodolfo, a Brazilian 21-year-old learner of English at the time of the data collection, was an undergraduate nursing student.

²⁸ Clementina, a Brazilian 27-year-old learner of English at the time of the data collection, held a degree in Letras (Language Arts) with certification as a teacher of English.

²⁹ Fictitious names in order to safeguard the participants’ identity.

³⁰ For ethical issues, a consent form (Free and Informed Consent Term) was signed by these participants.

³¹ In relation to the 8 students of the BU, I included in this study data only from Rodolfo and Clementina.

³² Zoom combines online meeting, videoconferencing and mobile collaboration. It also provides cloud-based video communication.

³³ Amelia, an American 19-year-old learner of Portuguese at the time of the data collection, was an undergraduate Justice and Peace student.

³⁴ Evelyn, an American 27-year-old learner of Portuguese at the time of the data collection, was pursuing her Master’s degree in International Development.

³⁵ Fictitious names in order to safeguard the participants’ identity, though I did not include in this study data from any of the 8 participants of the AU.

and Clementina also participated in interviews³⁶, through which I could better understand what they had addressed in their experience reports. Next, I will present some discursive analyzes³⁷ on the basis of Rodolfo's and Clementina's narratives.

In the interview, Rodolfo was invited to talk about his experience regarding the telecollaborative sessions with Amelia up to that moment. Excerpt 1 below shows the former's favorable opinions:

1. Researcher: What is your opinion about your participation in the teletandem sessions?
2. Rodolfo: One hundred percent productive [...] it's been unbelievable because... Amelia has been teaching me a great deal... and I guess the same in relation to her.
3. Researcher: Ahm.
4. Rodolfo: And... to me teletandem is a way of participating in an exchange program without leaving home.
5. Researcher: Ahm.
6. Rodolfo: Like... and as I am in the process of learning the language, I have seen a lot of results mainly regarding ((name of the AU where Amelia was interacting)) because I can see that the conversation flows you know?
7. Researcher: Ahm. (*Excerpt 1 / semi-structured interview / Rodolfo and the researcher, 07/11/2016 / my translation from Portuguese*³⁸)

³⁶ The interviews were audio-recorded.

³⁷ For Fairclough (2003, p. 2), discourse analyzes are based on the "assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life (...) this means that one productive way of doing social research is through a focus on language, using some form of discourse analysis".

³⁸ Original:

- "1. Researcher: Como é para você participar das sessões de teletandem?
2. Rodolfo: Cem por cento produtivo [...] está sendo inacreditável porque... a Amelia ta me ensinando muito... e eu acredito que o mesmo com ela.
3. Researcher: Ahm.
4. Rodolfo: E... pra mim o teletandem ta sendo uma forma de fazer um intercâmbio sem sair de casa.
5. Researcher: Ahm.
6. Rodolfo: É... e como eu to no processo de aprendizado do idioma eu to vendo muito resultado principalmente com ((name of the AU where Amelia was interacting)) porque eu vejo que é uma conversa que flui sabe?
7. Researcher: Ahm."

In turn (2), Rodolfo explained that his partner was helping him to learn English. This meets Telles (2015a), for whom interactants in teletandem can teach each other their native language (or another language, for example, language of proficiency). Schaefer and Sehnem (2019), on their turn, claim that telecollaboration provides a meaningful practice of the foreign language that students are learning, while O’Dowd (2013a) stresses that telecollaborative activities can play a role in foreign language learning.

In turn (4), Rodolfo claimed that the telecollaborative activities were being “a way of participating in an exchange program without leaving home”. Indeed, in line with Crowther *et al.* (2000), IoC can materialize in a domestic context. It is therefore possible to see how such activities were facilitating the integration of international and intercultural dimensions into the informal curriculum (BEELEN; JONES, 2015), or, in keeping with Aranha and Cavalari (2015) and Leone and Telles (2016), into the non-integrated teletandem activities.

The following excerpt from the experience report illustrates how Rodolfo emphasized the fact that the telecollaborative sessions made it possible to discuss different points of view:

We talked about several topics in our interactions and topics which generated a great deal of debate between her and me, and I really like this, because it allows for knowledge of different viewpoints, because I have a vision and she has another one in my opinion. (*Excerpt 2 / Rodolfo’s experience report / 03-11-2016 / my translation from Portuguese*³⁹)

Similarly, Excerpt 3 below depicts how the telecollaborative sessions were significant for Clementina, and this was in response to the researcher’s question about

³⁹ Original: “Falamos vários assuntos em nossas interações e assuntos que deram um bom resultado de debate entre eu e ela, uma coisa que eu gosto muito, pois visa o conhecimento de diferentes olhares, pois eu tenho uma visão e ela tem outra em minha opinião”.

how this participant had been evaluating her experience in the telecollaborative activities:

Ah they ((the teletandem sessions)) are very useful in general [...] at the time I started ((previous teletandem experiences)) I regarded them as a way of improving my English which was far worse than now ((smiling)) but now it's also an exchange of culture of knowledge ah... in some ((teletandem)) interactions I come and I leave very different [...] it makes me different in some ways like it transforms me and I find it very enriching. (*Excerpt 3 / semi-structured interview / Clementina and the researcher / 08-11-2016 / my translation from Portuguese*⁴⁰)

Based on what Rodolfo reported in Excerpt 2 and what Clementina explained in Excerpt 3, it can be said that the telecollaborative sessions offered an opportunity for developing the discovery and interaction skills (BYRAM, 1997) of these participants with their respective online partners, as well as for the exchange of different points of view (KRAMSCH, 1993; BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKE, 2002; O'DOWD, 2013a). Moreover, Rodolfo pointed out that such sessions were favoring moments of debate with Amelia, while Clementina emphasized that she was able to participate in a process of cultural and knowledge exchange, in this case, with her partner Evelyn. This converges with Benedetti (2010, p. 49), in the sense that language learners in teletandem sessions “find fertile ground for the comparison between the languages and the cultures”⁴¹, which could eventually facilitate the development of intercultural competence.

⁴⁰ Original: “Ah são ((the teletandem sessions)) muito proveitosas no geral [...] na época que eu comecei ((previous teletandem experiences)) era mais por questão de tentar melhorar meu inglês que era muito pior que hoje ((smiling)) mas hoje também é uma troca de cultura de conhecimento é... tem ((teletandem)) interações aqui que eu chego e saio muito diferente [...] me faz diferente de alguma forma assim me transforma e eu acho isso muito enriquecedor.”

⁴¹ Original: “encuentra tierra fértil para la comparación entre las lenguas y las culturas”.

From Excerpts 1, 2 and 3, one could say that the telecollaborative activities in the project TTB proved to be a valuable opportunity for not only the oral practice of a foreign language, but also the dialogue related to different subjects, which seems to have favored, albeit very timidly, initial steps towards the process of “going down the tower”. As stated by Helm (2016, p. 153), through the intercultural dialogue “participants explore identities and difference, personal experience and emotions, which contributes to awareness of self and others”, or, in keeping with Luna (2018b, p. 39), to the “recognition and harnessing of the Other”⁴². In the same vein, Kramsch (1993) highlights that cultural representations must be negotiated through the dialogue between the “self and “the other”.

The second action to be described, which also aims to promote the process of “going down the tower”, refers to the telecollaborative projects *English Conversation Club*, *Club de Conversación en Español*⁴³ and *Percepções de Aprendizizes de línguas do IFC sobre atividades telecolaborativas e Contação de Histórias Digitais*⁴⁴.

At *Instituto Federal Catarinense*⁴⁵ (IFC), I teach the discipline *English for Specific Purposes*⁴⁶, which has approximately 20 students each semester, in the 30-hour course *Computer Network Technology*⁴⁷. This course, according to its 2018 political-pedagogical project, aims to prepare professionals who have “a qualified practical and theoretical vision and the capacity to work on the development, implantation, management and maintenance of logical and physical projects of local or long-distance networks”⁴⁸ (p. 12).

⁴² Original: “reconhecimento e aproveitamento do Outro”.

⁴³ Spanish Conversation Club.

⁴⁴ Perceptions of IFC Language Learners about Telecollaborative Activities and Digital Stories.

⁴⁵ Federal Institute of Education, Science and Technology (IF).

⁴⁶ *Inglês Instrumental*.

⁴⁷ *Tecnologia de Redes de Computadores* (REDES).

⁴⁸ Original: “uma visão prática e teórica qualificada e com capacidade de atuarem na elaboração, implantação, gerenciamento e manutenção de projetos lógicos e físicos de redes locais ou de longas distâncias”.

The topics of the discipline in question is as follows: fundamental strategies for reading and textual comprehension in English / technical vocabulary in the area of *Computer Network Technology* / semantics and syntactics of English / reading scientific and didactic texts in the area of *Computer Network Technology*.

For the presentation of the projects further along, I drew on Leask's (2015) five-stage model for the process of IoC, namely: (1) *review and reflect*, where it is discussed the extent to which an institution's curriculum is internationalized; (2) *imagine*, implying the search for other ways of thinking and acting, that is, imagining to allow new possibilities; (3) *revise and plan*, when there is a focus on the necessary changes to an internationalized curriculum; (4) *act*, that is, the implementation of the plan to make the curriculum internationalized and; (5) *evaluate*, the discussion on the outcomes obtained from the implementation.

Initially, I reflected on the degree of IoC in relation to the topics in the discipline *English for Specific Purposes*, which enabled me to realize that the latter does not cover indicatives of IoC in the light of the theoretical contributions on the interaction between language and culture related to the intercultural approach previously discussed. Then, I imagined possibilities to make the curriculum internationalized, and I ended up choosing telecollaborative activities, since they provide the online contact between people from different cultures (O'DOWD, 2013a). Afterwards, I planned my actions with regard to the way in which such activities would be implemented, prompting me to select the ones that encourage the intercultural dialogue (BELZ, 2007; HELM, 2015, 2016).

In the next paragraphs, I will mainly concentrate on the fourth stage suggested by Leask (2015), that is, the implementation (*act*) of the projects, even though I will also address, very briefly, some preliminary evaluations, bearing in mind that these projects are in progress.

The 1-hour weekly telecollaborative meetings of the extension project *English Conversation Club* have the objective of bringing the participants (not only students of the discipline *English for Specific Purposes*, but also people from the external community in general), while practicing their speaking skills, to broaden their intercultural perspectives as well as to expand knowledge, which corroborates the concept of sociology of emergencies (SANTOS, 2002; LUNA, 2018b). The same goes for the project *Club de Conversación en Español*, in which both students of the discipline in question, who are interested in learning Spanish in addition to English, as well as the external public (people from Brusque community and neighboring cities, different states of Brazil and other countries) participate. Moreover, these projects aim to work on the development of the interaction (BYRAM, 1997) of Brazilian participants with people from other cultures and to facilitate “a sphere of interculturality” (KRAMSCH, 1993, 2011) through dialogue.

In 2019, these telecollaborative activities took place in person at IFC, and both the foreign participants and the Brazilians who lived far from the campus interacted on Zoom. In 2020, due to the suspension of face-to-face school activities in order to prevent the spread and proliferation of the novel Coronavirus (COVID-19), such telecollaborative exchanges have been occurring solely through Google Meet⁴⁹.

In the activities, participants from Brazil and other countries, such as Spain, England, Paraguay, the United States, Mexico and Canada, can discuss different topics suggested by the coordinator. For instance, the topic chosen in one of the meetings was *the meat industry*. According to the article *Reduza seu consumo de carne*⁵⁰ (Reduce your meat consumption), published on the Greenpeace’s website (*greenpeace.com*), meat production “is responsible for the emission of polluting gases and accelerates the

⁴⁹ Google Meet refers to a video communication service developed by Google.

⁵⁰ See <https://www.greenpeace.org/brasil/participe/reduza-seu-consumo-de-carne/>

effects of global warming"⁵¹. In another meeting, the participants discussed the challenges involved in *climate change*, in which first they said whether they agreed or not with statements such as *climate change is not caused by human activity, global warming is primarily driven by human activity* and *developed countries are more responsible for the damage done to the climate than the emerging countries*. After that, they explained the reasons why they agreed or not with these statements, which paved the way for the exchange of different points of view (KRAMSCH, 1993, 2011). As stated by Leask (2015), Clifford (2018), Belli *et al.* (2018) and Luna (2018b), issues revolving around environmental concerns can contribute to the development of global citizenship.

Another topic discussed was *cultural stereotypes*. The following questions, among others, were raised: *where do you think most of the stereotypes come from?; what are the most common stereotypes about your country? and; how do you think stereotypes are transmitted?*. Indeed, Byram, Gribova and Starkey (2002) recommend that it is necessary, in intercultural relations through dialogue, to focus on issues related to the creation and maintenance of cultural stereotypes. When seen as "transgression", one of the features of symbolic competence by Vinall (2016), the participants have been able to reflect not only upon fixed cultural representations, but also "excluding monocultural practices"⁵² (BELLI *et al.*, 2018, p. 51). In addition, stereotyped representations are problematized, where a constant mediation between different viewpoints has been taking place at the third place (KRAMSCH, 2011).

The research project *Percepções de Aprendizizes de línguas do IFC sobre atividades telecolaborativas e Contação de Histórias Digitais* brings with it the idea of promoting the contact between students of the discipline *English for Specific Purposes* and other English speakers. More specifically, it aims to analyze the perceptions of the former in relation to their participation (a) in telecollaborative activities, where they interact in

⁵¹ Original: "é responsável pela emissão de gases poluentes e acelera os efeitos do aquecimento global".

⁵² Original: "práticas monoculturais excludentes".

English and in Portuguese with speakers of English from other countries on the application Tandem⁵³ Language Exchange⁵⁴ ⁵⁵ and; (b) in the creation of digital stories⁵⁶, through which they can share how their experience in the application in question was like.

The students write experience reports on a weekly basis and participate in interviews, besides being engaged in dialogues in the classroom or, more recently, on Google Meet, to discuss their experience in the proposed activities, which scholars such as Telles (2015b), Lopes and Freschi (2016) and Schaefer (2019a, 2019b, 2020a, 2020b) call *mediation sessions*. Such sessions relate to moments when the teacher-mediator can encourage reflections on different cultural representations as well as on the development of the activities in general. This way, in terms of symbolic competence, these sessions have been an arena for “relationships of possibility” (KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 668) with regard to the issues discussed, in which, linking back to Luna’s (2018b, p. 35) conceptualization of sociology of emergencies, there have been “possibilities of expanding knowledge”⁵⁷.

The three aforementioned projects, conducted from the perspective of the theoretical contributions on the relationship between language and culture related to the intercultural approach, appear to have made possible initial steps towards the

⁵³ Tandem, which is related to an autonomous virtual mode of foreign language learning where two students learn each other’s language (BRAMMERTS, 1996), is a specific example of telecollaboration (TELLES, 2015a; SCHAEFER, 2019a 2019b, 2020a, 2020b). Brammerts (1996, p. 10) underlines that learning foreign languages in tandem involves two people of different languages working in partnership “to learn more about one another’s character and culture, to help one another improve their language skills, and often also to exchange additional knowledge for example, about their professional life”.

⁵⁴ This application is available at <https://play.google.com/store/apps/details?id=net.tandem&hl=pt>

⁵⁵ The general idea underlying the interactions in this application is as follows: *we talk about different subjects while I teach you my language and, in return, you teach yours to me or one you are proficient in.*

⁵⁶ Digital storytelling, according to Castañeda (2013, p. 45), can be defined as “the practice of combining multiple modes of technology, such as photographs, text, music, audio narration, and video clips, to produce a compelling, emotional, and in-depth story”.

⁵⁷ Original: “possibilidades de ampliação dos conhecimentos”.

process of “going down the tower”. This is because there have been discussions on cultural essentialisms, hegemonic thinking, issues related to contemporary societies, such as manifestations of prejudice, inclusion and cultural diversity, ethnic-racial differences and various forms of discrimination – for example, religious beliefs, gender and sexual orientation. In this process, Kramersch’s (2011, p. 364) recommendations for the development of symbolic competence have also been of utmost importance:

(1) Use communicative activities as food for reflection on the nature of language, discourse, communication and mediation; (2) pay attention to what remains unsaid, or may even be unsayable because it is politically incorrect or disturbing; (3) bring up every opportunity to show complexity and ambiguity; (4) engage the students’ emotions, not just their cognition.

In short, these ongoing projects have been fostering the dialogue about, in line with Byram (1997) and Byram *et al.* (2016), diverse cultural values, stereotypes and worldviews, in addition to reflections on local and global issues – aspects necessary for the development of a global citizen (LEASK, 2015; CLIFFORD, 2018; BELLI *et al.* 2018) – , preparing the ground for the fight against monocultural practices.

5 Final remarks

For Kramersch (2014), the process of globalization has given rise to considerable concerns by scholars, as this process produces substantial changes in terms of how people behave, think and learn. In the wake of these changes, Kramersch warns that students’ interaction in virtual environments often create and reinforce stereotypes and, in addition, hide cultural differences. In view of this reality, considering that “language education are at the forefront of those concerns” (KRAMSCH, 2014, p. 297), Schaefer and Heemann (2019, p. 191) argue that “telecollaborative projects can

contribute to the development of students’ understanding of cultural diversity, as well as to the capacity for critical reflection on political and social issues”⁵⁸.

The objective of this study was to discuss how the interaction between language and culture related to the intercultural approach can lead students “to go down the Tower of Babel” through telecollaborative activities in the context of Internationalization at Home. To achieve this goal, first I presented some theories regarding such an interaction by scholars including Risager (2007), Byram (1997), Kramsch (1993, 2011, 2014), Belli *et al.* (2018) and Luna (2018b), followed by the description of some telecollaborative projects, for instance, *English Conversation Club*, *Club de Conversación en Español* and *Percepções de Aprendizizes de línguas do IFC sobre atividades telecolaborativas e Contação de Histórias Digitais*.

As Beelen and Jones (2015) put it, the process of IoC must be initiated in a domestic environment. Seen in these terms, the description of the three “domestic projects” mentioned above seems to indicate that there have been not only initial opportunities towards the internationalization of the institution where such projects are conducted, but also towards “going down the tower”, in the sense that many concerns related to the current world, e.g. cultural differences, discrimination and prejudices, where students can “see themselves both from the inside and from the outside” (KRAMSCH, 2013, p. 62), have been integrated into the discussions. In this regard, Helm (2015) calls *critical telecollaboration* projects that foster the understanding of different worldviews, as they address social and political issues in a world increasingly polarized and dominated by conflicts, inequalities and injustices.

Belli, Heemann and Sehnem (2016) explain that the internationalization of educational institutions has been traditionally materialized through student-teacher mobility, providing “transformations in the design and execution of curriculum

⁵⁸ Original: “projetos de telecolaboração podem ajudar a desenvolver nos alunos o entendimento da diversidade cultural, bem como a capacidade para reflexão crítica acerca de temas políticos e sociais”.

components”⁵⁹ (p. 2), whereas Baranzeli, Morosini, Woicolesco (2020), in a similar fashion, reminded us earlier that mobility programs are deemed to be one of the strategies for internationalization. Nevertheless, as the current situation caused by the COVID-19 pandemic has prevented physical academic mobility from happening, telecollaborative projects including the four mentioned in this study have been an alternative, which O’Dowd (2013b) calls *virtual mobility*.

In line with an intercultural approach, future telecollaborative practice and research could take into account that having the ability to interact effectively with people from different cultures involves, among other aspects, the ability to look beyond hegemonic thinking and stereotyped cultural representations, since they can trigger negative visions of other groups (BYRAM, 1997). In order for this to happen, Byram, Gribkova and Starkey (2002, p. 25) claim that foreign language teaching should struggle “to examine and challenge generalisations or stereotypes, and suggest or present other viewpoints”, which has been the case with respect to the telecollaborative projects described in my study.

In conclusion, I suggest that future telecollaborative practice and research be based on the vision that the interaction between language and culture related to the intercultural approach, which enables critical reflection, is materialized in situated discourses. In other words, this interaction is not seen as two distinct entities and completely independent of each other, since “language and culture are dialectically related [and] materialized in socio-historically situated ‘discourses’” (FILHO; GIL, 2016, p. 1501). Hence, telecollaborative projects conducted in the context of IaH can provide not only the practice of foreign languages, but also steps towards the process of “going down the tower” from moments of further reflection through dialogue.

⁵⁹ Original: “transformações na concepção e na execução dos componentes curriculares”.

References

AGAR, M. **Language shock**: Understanding the culture of conversation. New York: William Morrow, 1994.

ARANHA, S., CAVALARI, S. M. C. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445039175922916369>

BARANZELI, C.; MOROSINI, M.C.; WOICOLESKO, V.G. “A chave está na troca” – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. **Revista Série-Estudos**, v. 25, n. 53, p. 253-274, 2020. DOI <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400>.

BEELEN J.; JONES E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A. *et al.* (ed.). **The European Higher Education Area**: Between critical reflections and future policies. Heidelberg: Springer, 2015. p. 59-72. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

BELLI, M. *et al.* Dossiê “A internacionalização do currículo e a Pedagogia da Autonomia de Freire: descendo a Torre de Babel”. **Todas as Letras**, v. 20, n. 1, p. 45-53, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v20n1p45-53>

BELLI, M.; HEEMANN, C.; SEHNEM, P. R. Internacionalização Do Currículo (IoC) no Ensino Superior: um Estudo na Disciplina de Inglês Técnico. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (CIGU), 16, 2016, Arequipa, Peru. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 1-12.

BELZ, J. A. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In: O'DOWD, R. (org.). **Online Intercultural Exchange**: an introduction for foreign language teachers. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847690104-009>

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (org.). **A guide to language learning in tandem via the internet**. Dublin: Trinity College, CLCS Occasional Paper, 1996.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BYRAM, M. *et al.* **From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship**. Bristol, UK: Multilingual Matter, 2016. DOI <https://doi.org/10.21832/9781783096565>

CASTAÑEDA, M. E. "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. **Calico Journal**, v. 1, n. 30, p. 44-62, 2013. DOI <https://doi.org/10.11139/cj.30.1.44-62>

CLIFFORD, V. Exploring Internationalization of the Curriculum through the lens of global citizenship. *In*: LUNA, J. M. F. (org.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas: Pontes, 2018. p. 13-31.

CROWTHER, P. *et al.* **Internationalisation at home**: a position paper. Amsterdam: EAIE, 2000.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

FILHO, J. A. R.; GIL, G. Research into practice: Planning intercultural moments in the additional language classroom. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 4, p. 1499-1519, 2016. DOI <https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-14>

FRIEDRICH, P. Language, ideology, and political economy. **American Anthropologist**, v. 91, n. 2, p. 295-312, 1989. DOI <https://doi.org/10.1525/aa.1989.91.2.02a00010>

GIL, G. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. **Acta Scientiarum - Language and Culture**, v. 38, n. 4, p. 337-346, 2016. DOI <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.28674>

HEEMANN, C.; SCHAEFER, R.; SEQUEIRA, R. M. O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa. *In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (org.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020. p. 129-152.*

HELM, F. A dialogic model for telecollaboration. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 6, n. 2, p. 28-48, 2015. DOI <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.522>

HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. *In: O'DOWD, R; LEWIS, T. (org.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. New York: Routledge, 2016. p. 150-172.*

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. **Applied Linguistics**, v. 26, n. 4, p. 545-567, 2005. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/ami026>

KRAMSCH, C. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006. DOI https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009a.

KRAMSCH, C. Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. *In: HU, A.; BYRAM, M. (ed.). **Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation**. Tübingen: Gunter Narr, 2009b. p. 107-121.*

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, Urmia, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v. 98, n. 296-311, 2014. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 29, n. 4, p. 645-671, 2008. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. What is symbolic competence and what can we do with it? *In: Berkeley Language Center*, Berkeley, CA, 2015.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. New York: Routledge, 2015. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315716954>

LEONE, P.; TELLES, J. A. The teletandem network. *In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (ed.). Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 2016, p. 241-247.

LOPES, Q. B.; FRESCHI, A. C. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. **Revista do Gel**, Assis, v. 13, n. 3, p. 49-74, 2016. DOI <https://doi.org/10.21165/gel.v13i3.1470>

LUNA, J. M. F. Apresentação. *In: LUNA, J. M. F. (org.). Internacionalização do currículo: educação, Interculturalidade, cidadania Global*. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2018a. p. 7-9.

LUNA, J. M. F. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. *In: LUNA, J. M. F. (org.). Internacionalização do currículo: educação, Interculturalidade, cidadania Global*. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2018b. p. 33-53.

MÜLLER-HARTMANN, A; KUREK, M. Virtual group formation and the process of task design in Online Intercultural Exchanges. *In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (ed.). Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge, 2016. p.131-149.

NILSSON, B. Internationalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmo. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003. DOI <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. *In*: THOMAS, M.; REINDERS, H; WARSCHAUER, M. (ed.). **Contemporary Computer-assisted Language Learning**. London: Bloomsbury Academic, 2013a. p. 123-141.

O'DOWD, R. Telecollaborative networks in University Higher Education: overcoming barriers to integration. **The Internet and Higher Education**, v. 18, p. 47-53, 2013b. DOI <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.02.001>

O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Language Teaching**, v. 53, n. 4, p. 1-14, 2019. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>

OXFAM. **Education for Global Citizenship: A guide for schools**. Oxford: Oxfam, 2006.

RISAGER, K. **Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853599613>

ROCHA, C. F.; LIMA, T. C. S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em Teletandem. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem: Um Contexto Virtual, Autônomo e Colaborativo para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Século XX**. Campinas, Pontes, 2009. p. 231-241.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002. DOI <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

SCHAEFER, R. **The co-construction of interculturality in the project Teletandem Brasil: foreign languages for all**. 2019a. 597 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019a.

SCHAEFER, R. The overcoming of an intercultural misunderstanding in Teletandem. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 22, n. 3, p. 49-72, 2019b. DOI <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2019v22n3p50>

SCHAEFER, R. Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. v. 36, n. 4, p. 1-29, 2020a. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2020360410>

SCHAEFER, R. Social Functions of humor in telecollaboration. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 142-160, 2020b. DOI

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C; BELLI, M. O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. *In*: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P.R. (org.). **O Programa Ciências sem Fronteiras em Avaliação**. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 231-248

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Contribuição da telecolaboração para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil. *In*: DICKMANN, I.; DICKAMNN, I. (org.). **Coleção Educação Brasil**, 10. Chapecó: Editora Livrologia, 2019. p. 179-196.

SCHAEFER, R.; SEHNEM, P. R. Apresentação de elementos constitutivos de uma proposta teórico-metodológica para o ensino de línguas estrangeiras como atividade no ensino regular básico. *In*: FERREIRA, G. R. (org.) **Educação e Tecnologias: experiências, desafios e perspectivas 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 268-273. DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.75319180427>

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015a. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4450226475643730772>

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015b. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-639820155536>

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VINALL, K. "Got Llorona?": Teaching for the development of Symbolic Competence. **L2 Journal**, California, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2016. DOI <https://doi.org/10.5070/L28128156>

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. **Telecollaboration in foreign language learning**. Second Language Teaching and Curriculum Center. Manoa: University of Hawai'i, 1996.

Article received in: 01.06.2021

Article approved in: 02.10.2021



Resolução de ambiguidade anafórica em português, inglês e espanhol: comparação de dados obtidos com falantes de PE e PB

Resolution of ambiguous anaphora in Portuguese, English, and Spanish: comparison of data obtained from EP and BP speakers

*Amanda Maraschin BRUSCATO**

*Jorge BAPTISTA***

RESUMO: Este artigo dá continuidade a um estudo piloto e compara os dados obtidos com falantes portugueses e brasileiros na tarefa de resolução de ambiguidade anafórica em português, inglês e espanhol. As respostas foram comparadas, também, às respostas de falantes nativos das línguas estrangeiras. A análise baseia-se em um questionário online respondido por 52 estudantes universitários no Brasil e em Portugal. O instrumento investigou a resolução de anáfora intrafrásica, considerando como variáveis a ordem das orações, a saliência ou não do sujeito, e a escolha dos verbos. Concluiu-se que, em português e espanhol, os falantes pareciam seguir a Estratégia da Posição do Antecedente (CARMINATI, 2002) nas frases consideradas “neutras” semanticamente, mas não nas “tendenciosas”. Em relação à língua inglesa, os falantes nativos tendiam a interpretar o pronome em posição de sujeito da oração subordinada como correferente ao sujeito da oração

ABSTRACT: This paper follows a pilot study and compares data obtained from Portuguese and Brazilian native speakers in the task of resolving ambiguous anaphora in Portuguese, English, and Spanish. Their responses were also compared to those from native speakers of the mentioned foreign languages. The analysis was based on an online survey answered by 52 college students in Brazil and Portugal. The instrument was used to analyse intrasentential anaphora resolution in the three languages, measuring as variables clauses order, anaphor salience, and verb choice. In Portuguese and Spanish, students seemed to follow the Position of Antecedent Strategy (CARMINATI, 2002) in sentences considered semantically “neutral”, but not in the “biased” ones. In English, native speakers tended to interpret the pronoun in subject position of subordinate clause as corresponding to the subject of the main clause. English learners, however, have been generally

* Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade do Algarve. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0660-9098>. amandabruscato@gmail.com

** Doutor em Linguística, Professor Associado na Universidade do Algarve e Investigador no INESC-ID Lisboa/HLT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-4364>. jbaptis@ualg.pt

principal. Os aprendizes de inglês, por outro lado, mostraram-se geralmente indecisos quanto à melhor alternativa. Esta pesquisa contribui para o estado da arte não apenas por explicitar critérios para a construção das frases do teste e por realizar um estudo comparativo em três línguas, mas também por tentar demonstrar, com dados quantitativos, que, ao determinar a escolha dos verbos, altera-se a estratégia utilizada para a resolução da ambiguidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiguidade. Estratégias linguísticas. Resolução de anáfora.

uncertain about the best alternative. This research contributes to the art state not only by making explicit the testing sentences set development and by conducting a comparative study in three languages, but also by trying to demonstrate with quantitative data that the verb choice affects strategy used to resolve ambiguity.

KEYWORDS: Ambiguity. Linguistic strategies. Anaphora resolution.

1 Introdução

Este estudo, dando continuidade a um estudo piloto (BRUSCATO; BAPTISTA, no prelo), analisa a resolução de ambiguidade anafórica em português, inglês e espanhol como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2). Um questionário online foi aplicado a estudantes nacionais e estrangeiros da Universidade do Algarve, em Portugal. Este mesmo questionário, em um segundo momento, foi aplicado a estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Brasil, de modo a comparar os dados obtidos com falantes de duas variedades da língua portuguesa. Neste artigo, apresentam-se tais resultados.

A *anáfora*, cujo significado etimológico é “repetição” (NASCENTES, 1955, p. 28), pode ser definida como a relação entre dois elementos linguísticos, em que a interpretação do elemento anafórico é determinada pela interpretação de seu antecedente (HUANG, 2000, p. 1). Quando o antecedente de fato antecede o elemento anafórico (*anaphor*), há referência anafórica/anáfora. Quando o elemento anafórico aparece primeiro, no entanto, há referência catafórica/catáfora. O termo *anáfora* é

utilizado na literatura e neste artigo para fazer referência tanto a casos de anáfora como de catáfora, ilustrados nos exemplos (1) e (2)¹.

(1) *Ana beijou Paulo_i quando ele_i acordou.*

(2) *Quando ele_i acordou, Ana beijou Paulo_i.*

A anáfora é um mecanismo de referência necessário à coesão textual. Para Halliday e Hasan (1976, p. 4), o conceito de *coesão* é de natureza semântica e refere-se às relações de sentido existentes entre as diferentes expressões no texto e que são responsáveis por conferir-lhe unidade. Os autores dividem o conceito de coesão em *coesão gramatical* (em que há, por exemplo, a substituição pronominal e a elipse) e em *coesão lexical* (em que há repetição nominal). As relações anafóricas podem se estabelecer tanto entre elementos da mesma frase (intrafrásico) como entre frases (transfrásico). Nesta investigação, serão analisados contextos intrafrásicos de anáfora correferencial por substituição pronominal e por elipse.

Em casos de anáfora correferencial, o elemento anafórico retoma a menção de uma mesma entidade no texto, como se vê em (3) com o pronome *ele* e a elipse (ou *redução a zero*, representada por \emptyset). Por outro lado, na anáfora não correferencial, exemplificada em (4), o elemento anafórico apoia-se na interpretação de seu antecedente para introduzir a menção de uma nova entidade.

(3) *Ana_i abraçou e \emptyset _i beijou Paulo_j quando ele_j a_i pediu em casamento.*

(4) *Dizem que ter um animal de companhia_i é bom para a saúde. Quando adotei o meu gato_j, fiquei muito contente.*

(5) *Mateus_i assediou Jorge_j quando ele_{i,j,k} o_{i,j,k} entrevistou.*

Enquanto os exemplos (3) e (4) não levantam grandes questões acerca dos antecedentes das anáforas, a frase (5) é considerada ambígua, pois é possível que o

¹ Neste trabalho, serão utilizados os índices (i, j, k) para indicar a correferência entre as expressões anafóricas e seus antecedentes. Por convenção, os índices *i* e *j* serão usados para as entidades mencionadas na frase e o índice *k* será utilizado quando a anáfora se referir a uma outra entidade que não as mencionadas na frase.

sujeito da oração subordinada seja o mesmo sujeito da oração principal (*Mateus*), o complemento da oração principal (*Jorge*) ou outro referente. O mesmo pode-se dizer acerca do complemento da oração subordinada; não sendo, contudo, possível que o sujeito e o complemento da oração subordinada fizessem referência a um mesmo antecedente. Considerando as outras possibilidades, esta pesquisa pretende investigar como os falantes de português, inglês e espanhol resolvem a ambiguidade anafórica nessas línguas tanto em L1 como em L2.

Na próxima seção, serão revistas algumas teorias acerca do tema. Baseando-nos na Estratégia da Posição do Antecedente (CARMINATI, 2002), que será discutida a seguir, temos como hipótese que ela seja seguida por falantes de português e espanhol, mas não por nativos de inglês.

Após a revisão da literatura, os métodos de pesquisa serão especificados; finalmente, os resultados serão descritos; ao fim, conclui-se o trabalho com indicações para investigações futuras.

2 Pressupostos teóricos

A resolução de ambiguidade anafórica, ou seja, a determinação do antecedente de uma anáfora quando esta é ambígua, tem sido tema de investigação linguística há décadas. Nesta revisão, serão apresentadas algumas das principais teorias desenvolvidas sobre o assunto.

De acordo com Chomsky (1981), os seres humanos nascem com a faculdade da linguagem, conhecendo princípios universais às línguas e selecionando os parâmetros específicos à sua L1. Conforme o Parâmetro do Sujeito Nulo (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1982), há línguas de sujeito obrigatório, como a língua inglesa, e línguas de sujeito nulo, como a língua espanhola e a língua portuguesa. Os sujeitos anafóricos nestas línguas românicas, portanto, podem ser expressos tanto por anáfora pronominal quanto por anáfora zero, como se vê nas frases a seguir.

(6a) *María_i hace lo que ella_k quiere.*

(6b) *María_i hace lo que Ø_i quiere.*

(7a) *Maria_i faz o que ela_{i,k} quer.*

(7b) *Maria_i faz o que Ø_i quer.*

(8a) *Mary_i does what she_{i,k} wants.*

(8b) **Mary does what Ø wants.*

Visto que tanto a alternativa *a* (anáfora pronominal) como a alternativa *b* (anáfora zero) são gramaticais em português e espanhol, os falantes tendem a diferenciar a resolução anafórica ao relacionar a elipse ao sujeito da oração principal e o pronome a outro referente. Em inglês e em português brasileiro, no entanto, os falantes podem relacionar o pronome tanto ao sujeito da oração principal como a outro referente, apesar de, em inglês, a tendência ser relacioná-lo ao sujeito da oração principal (CRAWLEY; STEVENSON; KLEINMAN, 1990).

A diferença no uso e na interpretação dos pronomes pessoais entre português europeu e português brasileiro seria consequência da redução do paradigma flexional do português brasileiro, apresentado no Quadro 1. Para diversos linguistas (KEMPCHINSKY, 1984; TARALLO, 1996; DUARTE, 2000; KATO, 2000; HOLMBERG; NAYUDU; SHEENAN, 2009), o português brasileiro caracteriza-se atualmente como uma língua que não se comporta totalmente nem como as línguas de sujeito nulo nem como as línguas sem sujeito nulo.

Quadro 1 – Paradigmas pronominais e flexionais em PB.

Pess./Nº	Pronome	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1ª sing.	Eu	am o	am o	am o
2ª sing.	Tu	am a s	-	-
	Você	am a	am a	am a
3ª sing.	Ele/Ela	am a	am a	am a
1ª plur.	Nós	am a mos	am a mos	-
	A gente	-	am a	am a
2ª plur.	Vós	am a is	-	-
	Vocês	am a m	am a m	am a m
3ª plur.	Eles/Elas	am a m	am a m	am a m

Fonte: Duarte (1995).

Independentemente da classificação atual do português brasileiro como língua de sujeito nulo ou de sujeito nulo parcial, a questão que permanece é: o que determina a resolução de ambiguidade anafórica? De acordo com a Hipótese da Vantagem da Primeira Referência de Gernsbacher e Hargreaves (1988), a primeira referência introduzida no discurso tende a ser mais facilmente recuperada, independentemente de sua função sintática. Já para Chambers e Smyth (1998), tudo dependerá da posição sintática do antecedente e da expressão anafórica. Os autores propuseram a Hipótese do Paralelismo Estrutural, sugerindo que o pronome em posição de sujeito tende a ser interpretado como correferente ao sujeito da oração anterior, enquanto o pronome em posição de complemento tende a ser interpretado como correferente ao complemento da oração anterior.

Para Levinson (1987), a interpretação da expressão anafórica como correferente ao sujeito da oração anterior dependerá do uso de uma “menor” forma de anáfora. O autor, no entanto, apresenta apenas duas possibilidades: leitura correferencial ou leitura disjunta. Ariel (1990), então, propõe a Teoria da Acessibilidade, afirmando que quanto mais acessível estiver o antecedente, menos informação será necessária para a expressão anafórica. Desta forma, a anáfora zero seria utilizada para recuperar antecedentes mais salientes, seguida pela anáfora pronominal sem ênfase e, depois, pela anáfora pronominal com ênfase. Enquanto Ariel defende que o grau de acessibilidade depende de uma série de fatores, outros estudos buscaram descobrir qual ou quais fatores são determinantes para a resolução anafórica.

Gordon, Grosz e Gilliom (1993) propuseram a Teoria da Centralidade, chamando de *centros antecipatórios* os antecedentes e de *centros retroativos* as expressões anafóricas. Os autores explicam que os centros são ordenados e que a repetição do nome em posição de sujeito acarretaria uma penalidade, o que denominaram Penalidade do Nome Repetido. Lezama (2008), posteriormente, propôs em relação ao espanhol a Penalidade do Pronome Pleno, afirmando que o uso do pronome em

posição de sujeito para recuperar o sujeito da oração anterior também constituiria uma penalidade. Maia (2013) testou as duas hipóteses em português brasileiro e europeu e concluiu que, enquanto a Penalidade do Pronome Pleno ocorre nas duas variedades da língua, a Penalidade do Nome Repetido foi constatada apenas em português europeu. A existência da Penalidade do Pronome Pleno em português brasileiro contrariaria os estudos de Duarte (2000) e dos outros autores que defendem a mudança dessa variedade da língua em relação ao Parâmetro do Sujeito Nulo. No entanto, Maia (2013, p. 84) explica que “estruturas de língua escrita e de língua falada não parecem ser processadas da mesma maneira pelos leitores, e que a presença de estruturas típicas da fala na escrita gera certo estranhamento ou dificuldade durante o processo de compreensão linguística”. Ademais, o autor justifica os resultados surpreendentes apoiando-se em Cabana (2004) e afirmando que são os falantes “de Belo Horizonte (de onde também foi selecionada a maior parte dos participantes desta pesquisa) os mais resistentes à mudança em direção ao preenchimento da posição de sujeito” (MAIA, 2013, p. 92).

Em relação ao processamento da anáfora nominal, Almor (1999) propôs a Hipótese da Carga Informacional, sugerindo que as expressões anafóricas têm diferentes custos de processamento, dependendo da saliência do antecedente e da quantidade de informação que carregam. O autor sugere uma hierarquia entre os diferentes tipos de sintagmas nominais, e defende que utilizar uma forma mais informativa para retomar um antecedente saliente acarretaria um alto custo de processamento.

No século XXI, Carminati (2002) propôs a Estratégia da Posição do Antecedente para a língua italiana. A autora afirma que a elipse em posição de sujeito da oração subordinada recebe uma leitura correferente ao sujeito da oração principal, enquanto o pronome recebe uma leitura correferente ao complemento da oração principal. Sua hipótese foi confirmada por Alonso-Ovalle e colegas (2002) para a língua espanhola,

por Sorace e Filiaci (2006) para a língua italiana e por Lobo e Silva (2016) para a língua portuguesa. Sorace e Filiaci pediram que os participantes selecionassem a imagem que representava sua leitura de cada frase, como o exemplo (9) abaixo, e, diferentemente dos outros estudos, descobriram que, em frases com catáfora pronominal, a maioria dos falantes nativos (64%) relacionava o pronome a um referente distinto quer do sujeito quer do complemento da oração principal.

(9) *Enquanto ela_{i,j,k} veste o casaco, a mãe_i dá um beijo na filha_j.*

Figura 1 – Exemplo Sorace e Filiaci (2006).



Fonte: Sorace e Filiaci (2006).

A resolução de catáfora exigiria um processamento maior do que a resolução de anáfora. Kazanina e colegas (2007) investigaram a resolução de catáfora pronominal em inglês e propuseram a hipótese de Mecanismo de Busca Ativa, de acordo com a qual os falantes interpretariam o pronome catafórico como correferente ao sintagma nominal mais próximo da expressão catafórica. Tais resultados também foram encontrados por Gompel e Liversedge (2003).

Enquanto, nas línguas portuguesa e espanhola, há a diferença entre anáfora zero e anáfora pronominal, pesquisadores como Akmajian e Jackendoff (1970), Szwedek (1980) e Luján (1986) defendem que, em inglês, a equivalência seria aos pronomes sem ênfase por um lado e aos pronomes com ênfase por outro. Assim, o pronome não enfático em posição de sujeito da oração subordinada seria correferente ao sujeito da oração principal, enquanto o emprego da ênfase no pronome impediria tal interpretação. No entanto, os autores fizeram essas propostas de análise sem

recolher dados com falantes nativos. Em contrapartida, Valenzuela, Liceras e Morelos (2011) concluíram com seu estudo que, para os falantes nativos de inglês, o emprego enfático do pronome não acarretava diferença significativa na resolução de ambiguidade.

De modo a comparar a resolução de ambiguidade anafórica em inglês e em espanhol como L1 e L2, Valenzuela, Liceras e Morelos (2011) realizaram dois estudos em que utilizaram 24 frases com orações subordinadas, das quais metade apresentava catáfora e a outra metade apresentava anáfora. Em língua espanhola, metade das anáforas/catáforas era elíptica e a outra metade era pronominal. Em língua inglesa, metade apresentava um pronome não enfático e a outra metade apresentava ênfase no pronome (que era representado por letras maiúsculas), como se vê respectivamente em (10a) e (10b):

(10a) *Alex_i bumped into John_j while he_{i,j} was riding his_{i,j} bike.*

(10b) *Sonia_i saw Marisa_j while SHE_{i,j} was brushing her_{i,j} teeth.*

Para ambas as línguas, foi solicitado que falantes nativos e aprendizes resolvessem casos de ambiguidade em relação ao sujeito da oração subordinada. Os dados em relação às respostas sobre quem era o sujeito das orações em inglês estão organizados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Resultados de Valenzuela, Liceras e Morelos (%).

	Nativos			Não nativos		
	Sujeito	Complemento	Nenhum	Sujeito	Complemento	Nenhum
Anáfora sem ênfase	49	49	2	64	32	4
Anáfora com ênfase	41	59	0	40	50	10

Fonte: elaborada pelos autores com base em Valenzuela, Liceras e Morelos (2011).

Decidiu-se, portanto, investigar com falantes nativos de inglês se o emprego enfático do pronome interferiria na identificação de seu antecedente. Ademais, o

estudo busca analisar se os aprendizes da língua são influenciados pela estratégia que utilizam em sua L1.

3 Metodologia²

Inspirados pelo estudo de Valenzuela, Liceras e Morelos (2011), elaborou-se um questionário com frases ambíguas em que, para cada frase, pedia-se que o estudante indicasse qual era o antecedente do sujeito da oração subordinada. Foram apresentadas sempre três alternativas: (i) o sujeito da oração principal; (ii) o complemento direto da oração principal; (iii) uma outra entidade, distinta quer do sujeito quer do complemento direto da oração principal.

Pretendeu-se, com a investigação, determinar se haveria diferenças nas estratégias de resolução da ambiguidade intrafrásica dependendo das seguintes variáveis: (i) L1 português, inglês ou espanhol; (ii) L2 inglês ou espanhol; (iii) situação de anáfora ou catáfora; (iv) pronome ou elipse (no caso da língua inglesa, pronome com ou sem ênfase); (v) influência ou não da relação entre os verbos. Optou-se pela distinção entre o uso ou não da ênfase nos pronomes em inglês, utilizada anteriormente por Valenzuela, Liceras e Morelos (2011), de modo a determinar se os aprendizes de língua inglesa interpretam a diferença entre elipse e pronome em português como equivalente à diferença entre emprego enfático/não enfático do pronome em inglês. Como os estudos revistos não analisaram a influência das escolhas lexicais para a resolução de ambiguidade anafórica, decidimos considerar tal variável na elaboração das frases.

Este estudo contou com uma pequena amostra de conveniência. Até o momento, a pesquisa foi realizada com 52 participantes, sendo 23 estudantes de uma universidade portuguesa e 29 estudantes de uma universidade brasileira, com idades

² Uma vez que esta investigação é uma continuação de Bruscato e Baptista (no prelo), os métodos aplicados foram os mesmos.

compreendidas entre os 19 e os 36 anos e maioria do gênero feminino (7/10). A média de idade foi em torno de 23 anos, com desvio-padrão de 4 anos.

Entre os participantes, 5 eram nativos da língua espanhola e 5 eram nativos da língua inglesa, todos estudantes e residentes em Portugal há menos de um ano. Havia 8 mulheres e 2 homens, sendo 8 oriundos da América³, 1 da Nova Zelândia e 1 da Espanha. Com exceção dos 10 estudantes estrangeiros, todos os outros participantes cursavam o quinto semestre das licenciaturas em línguas. Dos 13 portugueses, 7 estudavam espanhol, 10 inglês (6 participantes estudavam tanto inglês como espanhol), e 2 francês. Dos 29 brasileiros, 7 estudavam espanhol, e 22 inglês.

O questionário aplicado era composto por 16 frases ambíguas, que apresentavam dois possíveis antecedentes do mesmo gênero (*e.g.*, *Mateus assediou Jorge quando ele o entrevistou*); e por 4 frases não ambíguas, que, devido à restrição de gênero, tinham apenas um antecedente possível (*e.g.*, *Diana beijou Daniel quando o visitou*). As frases não ambíguas foram utilizadas como frases de controle para perceber se os participantes estavam efetivamente atentos ao questionário e empenhados em sua resolução.

A ordem de apresentação das frases era aleatória, de modo que não houvesse interferência dos investigadores nessa escolha, mas sempre a mesma para todos os participantes, de forma que o fator ordem de apresentação não interferisse na elicitación das respostas. Das 20 frases elaboradas para cada língua, 10 eram casos de anáfora e 10 de catáfora. Enquanto 5 anáforas e 5 catáforas eram realizadas por elipse em português e espanhol e por pronome pessoal não enfático em inglês; as outras 5 anáforas e 5 catáforas eram realizadas por pronome pessoal não enfático em português e espanhol e por pronome enfático em inglês, como se vê no apêndice deste artigo.

³ Segundo Toribio (2000), o espanhol do Caribe difere das outras variedades em relação ao Parâmetro do Sujeito Nulo. Nesta pesquisa, não participaram falantes dessa variedade.

Para a seleção dos verbos que foram utilizados na construção destas frases, utilizou-se a base de dados de construções léxico-sintáticas de verbos do português europeu ViPEr (BAPTISTA, 2013), da qual foram selecionados os verbos da classe 32H, ou seja, os que apresentam apenas sujeito e complemento direto, ambos obrigatoriamente humanos. Foram selecionados 16 verbos não ambíguos desta classe, que se construía com sujeito agente genérico e complemento direto paciente, os quais foram utilizados para a elaboração das frases ambíguas. Visto que, na classe 32H, muitos verbos denotam atos violentos, para as frases de controle foram utilizados 4 verbos de outras classes, de modo a “suavizar” a leitura do questionário.

Todas as orações principais foram construídas com um nome de pessoa em posição de sujeito, um verbo no pretérito perfeito e outro nome de pessoa em posição de complemento direto; nas orações subordinadas, empregou-se a conjunção temporal *quando/cuando/when*, um pronome pessoal reto de 3ª pessoa singular ou a sua elipse, outro verbo no pretérito perfeito e um pronome pessoal clítico de 3ª pessoa singular. As frases foram inicialmente escritas em português e, então, traduzidas ao espanhol e ao inglês. Conforme dito no início da seção, para cada frase perguntava-se quem era o sujeito do verbo da oração subordinada, e eram oferecidas três respostas alternativas: o nome em posição de sujeito da oração principal, o nome em posição de complemento direto da oração principal ou um outro referente. Apesar de a maioria dos estudos anteriores considerarem apenas as primeiras duas opções, com base nos resultados apresentados por Sorace e Filiaci (2006), decidiu-se acrescentar esta terceira alternativa. A seguir apresenta-se um exemplo de questão:

(11) *Mateus assediou Jorge quando ele o entrevistou.*

Quem entrevistou?

a) *Mateus*

b) *Jorge*

c) *Outra pessoa*

De modo a identificar possíveis influências das relações de sentido entre os verbos sobre a resolução de ambiguidade, construiu-se metade dos exemplos com pares de verbos considerados como “neutros” relativamente à interpretação anafórica, e a outra metade, na falta de melhor termo, foi considerada “tendenciosa”, isto é, pares em que a relação de sentido entre os verbos parece interferir na interpretação da anáfora. Assim, em (11), parece igualmente possível que o sujeito ou o complemento direto do verbo *assediar* possa ser o sujeito do verbo *entrevistar*. Esta frase, portanto, foi considerada neutra. Observe-se em contrapartida os seguintes exemplos de questões:

(12) *Júlia desrespeitou Paula quando a traiu.*

Quem traiu?

- a) *Júlia*
- b) *Paula*
- c) *Outra pessoa*

(13) *Laura subornou Lúcia quando ela a multou.*

Quem multou?

- a) *Laura*
- b) *Lúcia*
- c) *Outra pessoa*

Em (12), parece mais provável que o sujeito do verbo *trair* seja interpretado como correferente ao sujeito do verbo *desrespeitar*, ou seja, *Júlia*. Já em (13), parece mais provável que o sujeito do verbo *multar* seja interpretado como correferente ao complemento direto do verbo *subornar*, ou seja, *Lúcia*. Ao invés de tentar evitar tais possíveis influências, buscou-se analisar se a relação de sentido estabelecida entre os verbos das orações poderia influenciar a resolução da ambiguidade nas três línguas deste estudo, quer como L1, quer como L2.

O questionário foi aplicado *online* durante o mês de novembro de 2019 em Portugal e durante o mês de março de 2020 no Brasil. A investigadora visitou as salas

de aula para pedir a participação dos estudantes na pesquisa e cada professor enviou o *link* por e-mail a seus alunos. A participação no questionário foi voluntária e anônima. A pesquisa foi autorizada pelos respectivos comitês das universidades, e os dados sociodemográficos solicitados foram os seguintes: gênero, idade, variedade da primeira língua (L1), número de anos de permanência em Portugal para os estudantes estrangeiros, língua de estudo na universidade (L2) e autoavaliação do nível de proficiência em compreensão escrita na segunda língua.

Com exceção dos estudantes estrangeiros, que responderam apenas ao questionário em L1, os outros participantes responderam ao questionário em L1, a um breve teste de compreensão escrita e ao questionário em L2. As questões de compreensão escrita estiveram de acordo com os descritores dos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (COUNCIL OF EUROPE, 2018) especificados para o português no *Referencial Camões*⁴, para o espanhol no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁵ e para o inglês no *English Profile*⁶, e serviram para identificar se o conhecimento geral da língua poderia interferir na resolução de ambiguidade anafórica em L2. Foram apresentadas 20 frases em cada língua com algum elemento faltando, que era geralmente o verbo ou a preposição regida pelo verbo, distribuídas equilibradamente pelos níveis A2, B1, B2 e C1. Para cada questão havia 4 opções e a alternativa *Não sei*, de modo a evitar que os estudantes dessem uma resposta ao acaso.

Embora a participação na pesquisa fosse anônima, no final do questionário, quem assim o desejasse poderia escrever seu nome e e-mail para contato, a fim de receber informações sobre os resultados do estudo. Cerca de 2/3 dos participantes solicitaram que lhes fossem enviados os resultados da pesquisa.

⁴ https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf (Acesso em 15 de janeiro de 2021). Todas as páginas acessadas neste artigo foram confirmadas no dia 15 de janeiro de 2021.

⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

⁶ <https://www.englishprofile.org/english-grammar-profile/egp-online>

4 Resultados

Devido ao pequeno tamanho da amostra, decidimos apresentar os resultados em tabelas (construídas no software SPSS v.26 (IBM, 2019)), comparando os dados obtidos com falantes de português brasileiro, português europeu, inglês e espanhol como L1 e L2. Sem o objetivo de generalizar os resultados, optamos por não realizar análises estatísticas.

De modo a comparar os dados obtidos com os estudantes brasileiros aos dados obtidos com os estudantes portugueses, foram considerados para análise apenas os participantes que cumpriram os requisitos dos grupos utilizados na pesquisa anterior. Os estudantes de espanhol obtiveram uma melhor média no teste de proficiência, sendo classificados como aprendizes avançados (mínimo de 16/20). Já as turmas de língua inglesa obtiveram pontuações menores. Para tornar os grupos mais homogêneos em relação ao nível de proficiência, suas respostas foram divididas em dois grupos: um de nível intermédio, que acertou entre 9 e 15 questões no teste de proficiência, e outro de nível avançado, que acertou entre 16 e 20 questões, como se vê na Tabela 2.

Tabela 2 – Testes de proficiência.

	Estudantes Portugueses			Estudantes Brasileiros		
	N	média	desv.	N	média	desv.
Espanhol Avançado	7	18,1	1,0	7	17,8	0,9
Inglês Avançado	5	17,8	1,3	6	17,1	1,3
Inglês Intermédio	5	12,2	2,3	16	12,1	2,2
Inglês Total	10	15,0	3,4	22	13,5	3

Fonte: elaborada pelos autores.

A seguir serão apresentadas as tabelas com as porcentagens de respostas dos nativos e aprendizes de cada língua para a resolução de anáfora nas seguintes situações:

- de anáfora (a expressão anafórica vem depois do antecedente) e de catáfora (a expressão anafórica vem antes do “antecedente”);
- em que a anáfora é realizada com recurso a pronome (não enfático) ou por meio de elipse (anáfora zero), em português e espanhol; no caso do inglês, recorrendo ou a um pronome enfático ou um pronome não enfático;
- com as expressões anafóricas na oração subordinada correferentes ao sujeito da oração principal, ou ao seu complemento, ou ainda a um outro referente;
- em frases “neutras” ou “tendenciosas”, isto é, em que se presume que a escolha lexical dos verbos das duas orações é determinante para a tarefa.

De modo a destacar nas tabelas a Estratégia da Posição do Antecedente (CARMINATI, 2002), os resultados que relacionam, por um lado, a anáfora zero (em inglês, a anáfora pronominal sem ênfase) ao sujeito da oração principal e, por outro lado, a anáfora pronominal (em inglês, anáfora pronominal com ênfase) ao complemento da oração principal aparecerão em **negrito**. Quando nenhum participante houver identificado o sujeito da oração subordinada adverbial como correferente a uma entidade (outro) distinta do sujeito e do complemento da oração principal, esta alternativa será omitida nas tabelas.

Inicialmente, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos acerca da resolução de ambiguidade anafórica em português.

Tabela 3 – Frases neutras em português (%).

		Portugueses (N=13)		Brasileiros (N=29)		
		Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento	Outro
Anáfora	Pronominal	19,0	81,0	34,4	65,6	0
	Zero	65,4	34,6	82,7	17,3	0
Catáfora	Pronominal	34,6	65,4	43,1	55,2	1,7
	Zero	84,6	15,4	87,9	12,1	0

Fonte: elaborada pelos autores.

Nas frases neutras em língua portuguesa (Tabela 3), observa-se que os falantes das duas variedades da língua parecem seguir a estratégia preconizada pela Estratégia da Posição do Antecedente (elipse para retomar o sujeito da oração principal e pronome para retomar o complemento). No entanto, os portugueses parecem relacionar o pronome mais ao complemento da oração principal do que os brasileiros, os quais, por sua vez, relacionam a elipse mais ao sujeito do que os portugueses.

Os falantes de ambas as variedades relacionam predominantemente o pronome ao complemento da oração principal, mas de forma mais expressiva nos casos de anáfora do que nas situações de catáfora. Já a interpretação da elipse como correferente ao sujeito da oração principal parece ser mais evidente nos casos de catáfora do que de anáfora, especialmente para os estudantes portugueses. Uma possível interpretação poderia ser a hipótese de que, como a catáfora parece exigir um processamento mental mais complexo do que a anáfora, os falantes sejam influenciados não somente pela posição sintática do antecedente, mas por sua ordem de aparecimento, como previsto pela hipótese de Mecanismo de Busca Ativa (KAZANINA *et al.*, 2007).

Em relação às frases tendenciosas, decidiu-se criar 8 frases em que a interação semântica do par de verbos envolvidos parecia determinar uma interpretação preferencial para a anáfora. Das 8 frases, metade (2 frases com anáfora zero e 2 com catáfora pronominal) sugeria uma preferência na interpretação do sujeito da oração subordinada como correferente ao sujeito da oração principal, enquanto a outra metade (2 frases com anáfora pronominal e 2 com catáfora zero) sugeria uma preferência na interpretação do sujeito da oração subordinada como correferente ao complemento da oração principal. As preferências sugeridas estão marcadas nas tabelas com asterisco (*). Uma vez mais, os casos que correspondem à Estratégia da Posição do Antecedente estão marcados em **negrito**.

Tabela 4 – Frases tendenciosas em português (%).

		Portugueses (N=13)			Brasileiros (N=29)	
		Sujeito	Complemento	Outro	Sujeito	Complemento
Anáfora	Pronominal	0	100*	0	6,8	93,2*
	Zero	84,6*	15,4	0	94,8*	5,2
Catáfora	Pronominal	69,0*	27,0	4,0	67,2*	32,8
	Zero	50,0	50,0*	0	62,0	38,0*

Fonte: elaborada pelos autores.

Em relação às frases tendenciosas em língua portuguesa (Tabela 4), nos casos de anáfora volta-se a observar a mesma tendência vista anteriormente na Tabela 3, nomeadamente a preferência pela correferência ao complemento no caso de anáfora pronominal e a correferência ao sujeito no caso de anáfora zero. Não se verificam, de modo geral, diferenças assinaláveis entre os estudantes de cada variedade. Os resultados para a situação de catáfora nas frases tendenciosas, no entanto, são distintos, visto que tendiam a uma interpretação contrária à da estratégia da posição do antecedente. Em comparação às frases neutras da Tabela 3, a relação semântica entre os verbos das frases tendenciosas parece ter influenciado os resultados, especialmente para os falantes portugueses. Em relação à catáfora zero, apesar de a interação semântica entre os verbos sugerir a correferência do sujeito elidido ao complemento da oração principal, não houve maioria de respostas para a alternativa do complemento. Novamente, tal resultado pode estar relacionado à hipótese de Mecanismo de Busca Ativa, uma vez que o sujeito aparece como o primeiro “antecedente” possível após o elemento catafórico.

Tabela 5 – Frases neutras em espanhol (%).

		Nativos (N=5)			Portugueses (N=7)			Brasileiros (N=7)	
		Suj.	Comp.	Outro	Suj.	Comp.	Outro	Suj.	Comp.
Anáf.	Pron.	30,0	70,0	0	14,3	85,7	0	35,7	64,3
	Zero	80,0	20,0	0	64,3	35,7	0	92,8	7,2
Catáf.	Pron.	50,0	40,0	10,0	14,3	78,6	7,1	50,0	50,0
	Zero	80,0	20,0	0	50,0	50,0	0	64,3	35,7

Fonte: elaborada pelos autores.

Em língua espanhola, nas frases neutras (Tabela 5), novamente, os portugueses relacionaram mais vezes do que os brasileiros o pronome ao complemento, enquanto os brasileiros relacionaram mais vezes do que os portugueses a elipse ao sujeito. Percebe-se que os três grupos de falantes geralmente seguem a estratégia da posição do antecedente para os casos de anáfora, mas, para os casos de catáfora, a estratégia não é tão evidente. Apesar de o pronome catafórico, de acordo com a estratégia da posição do antecedente, ser utilizado em posição de sujeito da oração subordinada para retomar o complemento da oração principal (e.g., *Cuando ella la contrató, María abrazó a Juana*; Q: *¿Quién contrató?* R: *Juana*), os falantes nativos de espanhol e os aprendizes brasileiros não demonstraram uma preferência clara por esta estratégia: 50% dos nativos escolheram o sujeito (*María*), 40% o complemento (*Juana*) e 10% um outro referente; 50% dos brasileiros escolheram o sujeito e 50% o complemento. Pelo contrário, os portugueses aparentaram seguir mais a estratégia da posição do antecedente, relacionando 78,6% dos casos de catáfora pronominal ao complemento da oração principal. Note-se que apenas para situação de catáfora pronominal houve a escolha de outro referente que não fosse nem o sujeito nem o complemento da oração principal, ainda que esta percentagem não pareça significativa. Como dito em relação às frases em português (ver comentários das tabelas 3 e 4), nas frases em espanhol é possível que a estratégia de Mecanismo de Busca Ativa tenha influenciado os falantes

nativos e os brasileiros, que apresentaram respostas mais semelhantes entre si, do que os falantes portugueses.

Tabela 6 – Frases tendenciosas em espanhol (%).

		Nativos (N=5)		Portugueses (N=7)		Brasileiros (N=7)	
		Sujeito	Comp.	Sujeito	Comp.	Sujeito	Comp.
Anáfora	Pron.	0	100*	7,1	92,9*	28,5	71,5*
	Zero	100*	0	85,7*	14,3	100*	0
Catáfora	Pron.	100*	0	71,4*	28,6	85,7*	14,3
	Zero	20,0	80,0*	85,7	14,3*	57,1	42,9*

Fonte: elaborada pelos autores.

Nas frases tendenciosas em espanhol (Tabela 6), vê-se que os falantes nativos terão sido muito influenciados pela relação semântica entre os verbos, havendo praticamente uma unanimidade nas respostas (80% nos casos de catáfora zero e 100% nas outras situações). Comparando com os resultados da Tabela 5, se os portugueses tivessem seguido a mesma estratégia de resolução da catáfora pronominal (e.g., *Cuando ella la traicionó, Julia irrespetó a Paula. Q: ¿Quién traicionó? R: Julia*), seria esperado que indicassem o complemento como antecedente do pronome *ella*. No entanto, os aprendizes escolheram o sujeito, o que sugere que foram influenciados pela relação semântica entre os verbos. Contudo, na situação de catáfora zero (e.g., *Cuando la multó, Laura sobornó a Lucía., Q: ¿Quién multó? R: Lucía*), ao invés de seguirem a sugestão resultante do significado dos dois verbos, os falantes de português escolheram para antecedente da elipse o sujeito da oração principal (*Laura*). Visto que o primeiro elemento candidato a antecedente da elipse é também o sujeito da oração principal, a sua escolha poderia corresponder tanto à adoção da estratégia da posição do antecedente como à do mecanismo de busca ativa. No entanto, como em ambos os casos de catáfora nas frases tendenciosas houve a preferência pela correferência ao sujeito, os falantes de português parecem ter sido influenciados pelo Mecanismo de Busca Ativa. Se tivessem sido influenciados pela estratégia da posição do antecedente,

nas situações de catáfora pronominal teriam preferido o complemento, à semelhança do que fizeram no caso das frases neutras (Tabela 5), o que não foi o caso.

Tabela 7 – Frases neutras em inglês (%).

		Nativos (N=5)		Portugueses (N=10)				Brasileiros (N=22)				
				Avançados (N=5)		Intermédios (N=5)		Avançados (N=6)		Intermédios (N=16)		
		Suj.	Comp.	Suj.	Comp.	Suj.	Comp.	Suj.	Comp.	Suj.	Comp.	Out.
Anáf.	Com ênf.	100	0	40,0	60,0	60,0	40,0	50,0	50,0	46,9	53,1	0
	Sem ênf.	90,0	10,0	70,0	30,0	60,0	40,0	41,7	58,3	56,3	43,7	0
Catáf.	Com ênf.	90,0	10,0	40,0	60,0	50,0	50,0	41,7	58,3	65,6	31,3	3,1
	Sem ênf.	100	0	80,0	20,0	60,0	40,0	50,0	50,0	46,9	53,1	0

Fonte: elaborada pelos autores.

Relativamente às frases neutras em língua inglesa (Tabela 7), enquanto os falantes nativos interpretaram praticamente todos os sujeitos das orações subordinadas como correferentes aos sujeitos das orações principais, tanto em situação de anáfora como de catáfora e independentemente de haver ênfase ou não nos pronomes, os aprendizes dividiram-se nas suas respostas. No grupo dos estudantes portugueses de nível avançado, para as frases com pronomes sem ênfase houve 70% (anáfora) ou 80% (catáfora) das respostas que indicaram correferência com o sujeito da oração principal. Já em todos os outros casos, tanto os aprendizes portugueses quanto os brasileiros não pareceram tão certos do que responder em inglês. Não se verificaram diferenças assinaláveis entre os grupos avançados e intermédios nas frases neutras.

Tabela 8 - Frases tendenciosas em inglês (%)

		Nativos (N=5)		Portugueses (N=10)				Brasileiros (N=22)			
				Avançados (N=5)		Intermédios (N=5)		Avançados (N=6)		Intermédios (N=16)	
		Suj.	Comp.	Suj.	Comp.	Suj.	Comp.	Suj.	Comp.	Suj.	Comp.
Anáf.	Com ênf.	60,0	40,0*	10,0	90,0*	20,0	80,0*	33,3	66,7*	34,4	65,6*
	Sem ênf.	100*	0	70,0*	30,0	60,0*	40,0	58,3*	41,7	68,8*	31,2
Catáf.	Com ênf.	100*	0	100*	0	60,0*	40,0	75,0*	25,0	59,4*	40,6
	Sem ênf.	60,0	40,0*	90,0	10,0*	50,0	50,0*	33,3	66,7*	59,4	40,6*

Fonte: elaborada pelos autores.

Vê-se na Tabela 8, referente às frases tendenciosas em língua inglesa, que em geral houve influência da relação semântica entre os verbos. Quando as frases tendenciosas sugeriam uma leitura do pronome como correferente ao complemento da oração principal, 40% dos falantes nativos escolheram tal opção. Apesar de não ser a maioria, é uma mudança significativa se comparada ao 0% de respostas para essa alternativa nos mesmos contextos em frases consideradas neutras (Tabela 7).

No entanto, dois dados parecem contradizer este padrão geral: os estudantes portugueses de nível avançado para as frases com catáfora sem ênfase parecem ter sido influenciados sobretudo pelo seu conhecimento sintático, escolhendo o sujeito em 90% das vezes; os estudantes brasileiros de nível intermédio também preferiram o sujeito 59,4%, relevando a interferência semântica dos verbos.

Por fim, observa-se que ambos os grupos de aprendizes avançados (brasileiros e portugueses) foram mais influenciados do que os aprendizes intermédios pela relação entre os verbos nos casos de catáfora com ênfase.

5 Considerações finais

Esta investigação dá continuidade um estudo piloto (BRUSCATO; BAPTISTA, no prelo), comparando os dados obtidos com falantes portugueses e brasileiros para a resolução de ambiguidade anafórica em português, inglês e espanhol. Suas respostas foram comparadas, também, às respostas de falantes nativos das línguas estrangeiras.

Esta análise foi baseada em um estudo realizado entre novembro de 2019 e março de 2020 com uma pequena amostra de 52 estudantes universitários no Brasil e em Portugal. Todos os aprendizes de inglês e espanhol estavam no quinto semestre da licenciatura em línguas.

Concluiu-se que os falantes de língua portuguesa parecem seguir a Estratégia da Posição do Antecedente, de relacionar a elipse na posição de sujeito da oração subordinada como correferente ao sujeito da oração principal e o pronome como correferente ao complemento. No entanto, a leitura do pronome em posição de sujeito da oração subordinada como correferente ao complemento da oração principal é menos evidente para os falantes brasileiros do que para os portugueses, especialmente nos casos de catáfora. Nas frases tendenciosas com catáfora zero, também se percebe certa resistência a interpretar a elipse como correferente ao complemento da oração principal. Tais resultados podem estar relacionados à hipótese do Mecanismo de Busca Ativa, que sugere, nos casos de catáfora, uma preferência pela correferência da expressão anafórica ao antecedente mais próximo.

O mesmo foi observado em relação à língua espanhola. Os falantes nativos, assim como os brasileiros, parecem ser influenciados pela hipótese do Mecanismo de Busca Ativa nos casos de catáfora pronominal. Esses dois grupos também apresentaram resultados mais semelhantes entre si quando comparados ao grupo de falantes portugueses. Nas frases tendenciosas, os falantes nativos parecem ser mais influenciados pela relação semântica entre os verbos do que os aprendizes.

Por fim, em relação à língua inglesa, percebe-se que os falantes nativos tendem a interpretar o pronome em posição de sujeito da oração subordinada como correferente ao sujeito da oração principal, independentemente da ordem das orações e da existência ou não de ênfase pronominal. Os aprendizes, no entanto, mostraram-se geralmente indecisos quanto à melhor alternativa. Como nas outras línguas, a relação semântica entre os verbos comprovou-se relevante para a escolha do

antecedente. Mesmo para os falantes nativos, esta influência é relevante, ainda que a maioria das respostas não corresponda à interpretação esperada.

Apesar de, em geral, os participantes escolherem apenas como antecedentes ou o sujeito ou o complemento da oração principal, nas frases com catáfora pronominal em português e espanhol e nas frases com catáfora com ênfase em inglês verificou-se a escolha de um outro antecedente não correferente aos dois constituintes das frases. A inversão da ordem das orações, portanto, parece dificultar a resolução de ambiguidade.

A pesquisa desenvolvida contribui para o estado da arte não apenas por explicitar critérios para a construção das frases de teste e por realizar um estudo comparativo em três línguas, mas também por tentar demonstrar com dados quantitativos que a relação de sentido entre os verbos também influencia a resolução da ambiguidade. Posteriormente, os dados obtidos neste estudo serão comparados aos dados de uma amostra maior, de modo a verificar a consistência dos resultados.

Agradecimentos

Agradecemos a todas as pessoas que contribuíram para este estudo ao responder ou divulgar o questionário, bem como às instituições onde foi realizada a pesquisa, a Universidade do Algarve e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Também agradecemos à Professora Elena Valenzuela, pela disponibilização de material de sua investigação, em parte do qual nos inspiramos para este trabalho. Parte da participação de Jorge Baptista neste trabalho foi financiada com fundos públicos pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref. UIDB/50021/2020).

Referências Bibliográficas

AKMAJIAN, A.; JACKENDOFF, R. Coreferentiality and stress. *Linguistic inquiry*, v. 1, n. 1, p. 124-126, 1970.

ALMOR, A. Noun-phrase anaphora and focus: The informational load hypothesis. *Psychological review*, v. 106, n. 4, p. 748-765, 1999. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.748>

ALONSO-OVALLE, L.; FERNÁNDEZ-SOLERA, S.; FRAZIER, L.; CLIFTON, C. Null vs. overt pronouns and the topic-focus articulation in Spanish. **Italian Journal of Linguistics**, v. 14, p. 151-170, 2002.

ARIEL, M. **Accessing noun-phrase antecedents**. Routledge, 1990.

BAPTISTA, J. ViPER: uma base de dados de construções léxico-sintáticas de verbos do Português Europeu. **Actas do XXVIII Encontro da APL-Textos Selecionados**, p. 111-129, 2013.

BRUSCATO, A. M.; BAPTISTA, J. Resolução de ambiguidade anafórica em português, inglês e espanhol (estudo-piloto). **Alfa**, no prelo.

CABANA, N. **Da realização do sujeito no Português do Brasil: um estudo em tempo real do uso do sujeito nulo na fala de Belo Horizonte/MG**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CARMINATI, Maria. **The processing of Italian subject pronouns**. Tese de doutoramento, University of Massachusetts, 2002.

CHAMBERS, C. G.; SMYTH, R. Structural parallelism and discourse coherence: A test of centering theory. **Journal of Memory and Language**, v. 39, n. 4, p. 593-608, 1998. DOI <https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2575>

CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures**. Dordrecht: Foris, 1981.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018.

CRAWLEY, R. A.; STEVENSON, R. J.; KLEINMAN, D. The use of heuristic strategies in the interpretation of pronouns. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 19, n. 4, p. 245-264, 1990. DOI <https://doi.org/10.1007/BF01077259>

DUARTE, M. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

DUARTE, M. The loss of the ‘avoid pronoun’ principle in Brazilian Portuguese. *In*: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (ed.). **Brazilian Portuguese and the null subject**

parameter. Madrid: Iberoamericana, p. 17-36, 2000. DOI <https://doi.org/10.31819/9783964561497-002>

GERNSBACHER, M. A.; HARGREAVES, D. J. Accessing sentence participants: The advantage of first mention. **Journal of memory and language**, v. 27, n. 6, p. 699-717, 1988. DOI [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90016-2)

GORDON, P. C.; GROSZ, B. J.; GILLIOM, L. A. Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. **Cognitive science**, v. 17, n. 3, p. 311-347, 1993. DOI https://doi.org/10.1207/s15516709cog1703_1

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HOLMBERG, A.; NAYUDU, A.; SHEEHAN, M. Three partial null-subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. **Studia Linguistica**, v. 63, n. 1, p. 59-97, 2009. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.2008.01154.x>

HUANG, Y. **Anaphora: A Cross-Linguistic Study**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

IBM Corporation. **IBM SPSS Statistics for Windows, version 26**. Armonk: IBM Corporation, 2019.

KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (ed.). **Brazilian Portuguese and the null subject parameter**. Vervuert, 2000. DOI <https://doi.org/10.31819/9783964561497>

KAZANINA, N.; LAU, E. F.; LIEBERMAN, M.; YOSHIDA, M.; PHILLIPS, C. The effect of syntactic constraints on the processing of backwards anaphora. **Journal of Memory and Language**, v. 56, n. 3, p. 384-409, 2007. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.09.003>

KEMPCHINSKY, P. Brazilian Portuguese and the null subject parameter. **Mester**, v. 13, n. 2, 1984.

LEVINSON, S. C. Pragmatics and the grammar of anaphora: A partial pragmatic reduction of binding and control phenomena. **Journal of linguistics**, v. 23, n. 2, p. 379-434, 1987. DOI <https://doi.org/10.1017/S0022226700011324>

LEZAMA, C. **Processing repeated names, overt pronouns, and null reference in Spanish**. Tese de doutoramento, University of South Carolina, 2008.

LOBO, M.; SILVA, C. G. de A. G. da. Ambiguidade pronominal em orações adverbiais do Português Europeu. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, vol. 2, n. 2, p. 319-338, 2016. DOI <https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapl2a14>

LUJÁN, M. Stress and binding of pronouns. **Chicago Linguistic Society**, vol. 22, n. 2, p. 248-262, 1986.

MAIA, J. **O processamento de expressões correferenciais em português**. Tese de doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa. 2 vol.** Rio de Janeiro: Oficinas gráficas do Jornal do Comércio, 1955.

RIZZI, L. **Issues in Italian Syntax**. Dordrecht: Foris, 1982. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110883718>

SORACE, A.; FILIACI, F. Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. **Second Language Research**, v. 22, n. 3, p. 339-368, 2006. DOI <https://doi.org/10.1191/0267658306sr271oa>

SZWEDEK, A. The role of sentence stress in the interpretation of coreferentiality in English and Polish. In: FISIAK, J. (ed.) **Theoretical Issues in Contrastive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, p. 377-387, 1980. DOI <https://doi.org/10.1075/cilt.12.30szw>

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

TORIBIO, A. J. Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish. **Lingua**, v. 110, n. 5, p. 315-341, 2000. DOI [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(99\)00044-3](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(99)00044-3)

VALENZUELA, E.; LICERAS, J. M.; LÓPEZ-MORELOS, P. Ambiguous anaphora in L2 English and L2 Spanish. **Boston University Conference on Language Development**. 2011.

VAN GOMPEL, R. P. G; LIVERSEDGE, S. P. The influence of morphological information on cataphoric pronoun assignment. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 29, n. 1, p. 128-139, 2003. DOI <https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.1.128>

Anexos

Frases em português

1. Ana insultou Carolina quando ela a chantageou.
2. Quando a chantageou, Ana insultou Carolina.
3. Maria abraçou Joana quando a contratou.
4. Quando ela a contratou, Maria abraçou Joana.
5. António estrangulou Carlos quando o torturou.
6. Quando ele o torturou, António estrangulou Carlos.
7. Mateus assediou Jorge quando ele o entrevistou.
8. Quando o entrevistou, Mateus assediou Jorge.
9. Júlia desrespeitou Paula quando a traiu.
10. Quando ela a traiu, Júlia desrespeitou Paula.
11. Laura subornou Lúcia quando ela a multou.
12. Quando a multou, Laura subornou Lúcia.
13. João algemou Pedro quando o sequestrou.
14. Quando ele o sequestrou, João algemou Pedro.
15. Lucas castigou Luís quando ele o confrontou.
16. Quando o confrontou, Lucas castigou Luís.
17. Artur ajudou Alice quando ela o chamou.
18. Quando o chamou, Artur ajudou Alice.
19. Diana beijou Daniel quando o visitou.
20. Quando ela o visitou, Diana beijou Daniel.

Frases em espanhol

1. Ana insultó a Carolina cuando ella la chantajeó.
2. Cuando la chantajeó, Ana insultó a Carolina.
3. María abrazó a Juana cuando la contrató.
4. Cuando ella la contrató, María abrazó a Juana.
5. Antonio estranguló a Carlos cuando lo torturó.
6. Cuando él lo torturó, Antonio estranguló a Carlos.
7. Mateus acosó a Jorge cuando él lo entrevistó.
8. Cuando lo entrevistó, Mateus acosó a Jorge.
9. Julia irrespetó a Paula cuando la traicionó.
10. Cuando ella la traicionó, Julia irrespetó a Paula.
11. Laura sobornó a Lucía cuando ella la multó.
12. Cuando la multó, Laura sobornó a Lucía.
13. Juan esposó a Pedro cuando lo secuestró.
14. Cuando él lo secuestró, Juan esposó a Pedro.
15. Lucas castigó a Luís cuando él lo confrontó.
16. Cuando lo confrontó, Lucas castigó a Luís.
17. Arturo ayudó a Alice cuando ella lo llamó.
18. Cuando lo llamó, Arturo ayudó a Alice.
19. Diana besó a Daniel cuando lo visitó.
20. Cuando ella lo visitó, Diana besó a Daniel.

Frases em inglês

1. Anna insulted Carolina when SHE blackmailed her.
2. When she blackmailed her, Anna insulted Carolina.

3. Mary hugged Joanna when she hired her.
4. When SHE hired her, Mary hugged Joanna.
5. Anthony strangled Carl when he tortured him.
6. When HE tortured him, Anthony strangled Carl.
7. Matthew harassed George when HE interviewed him.
8. When he interviewed him, Matthew harassed George.
9. Julia disrespected Paula when she betrayed her.
10. When SHE betrayed her, Julia disrespected Paula.
11. Laura bribed Lucy when SHE fined her.
12. When she fined her, Laura bribed Lucy.
13. John handcuffed Peter when he kidnapped him.
14. When HE kidnapped him, John handcuffed Peter.
15. Luke castigated Louis when HE confronted him.
16. When he confronted him, Luke castigated Louis.
17. Arthur helped Alice when SHE called him.
18. When she called him, Arthur helped Alice.
19. Diana kissed Daniel when she visited him.
20. When SHE visited him, Diana kissed Daniel.

Artigo recebido em: 18.01.2021

Artigo aprovado em: 02.03.2021



Critérios empiricamente verificáveis para a avaliação do vocabulário na produção oral do professor de língua estrangeira

Empirically verifiable criteria to assess vocabulary accuracy in the oral production of foreign language teachers

Diego Fernando de OLIVEIRA*

RESUMO: O EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) é um instrumento avaliativo em constante aprimoramento (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014; COLOMBO, 2019) que se volta para a avaliação da proficiência do professor de LE no contexto brasileiro. Atualmente, o EPPLE possui apenas uma escala holística para a avaliação do desempenho oral de candidatos, desenvolvida intuitivamente. Dessa forma, é necessário que se construa uma escala de proficiência analítica empiricamente embasada para a produção de um argumento para a validade dos critérios avaliativos que classificam os desempenhos orais no exame. A precisão do vocabulário empregado, entre outros construtos da competência linguística, é de extrema importância para a proficiência oral do professor de LE, uma vez que o professor ensina a LE utilizando a língua-alvo em contextos comunicativos (FREEMAN *et al.*, 2015). O presente estudo apresenta resultados da aplicação dos EBBs (*Empirically derived, Binary choice,*

ABSTRACT: The EPPLE (Proficiency Exam for Foreign Language Teachers) is an assessment instrument in constant improvement (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014; COLOMBO, 2019) which aims at assessing the proficiency of the FL teacher in the Brazilian context. Currently, the EPPLE has only a holistic scale to assess the oral performance of candidates, developed intuitively. Thus, it is necessary to build an analytical and empirically based proficiency scale to produce an argument for the validity of the assessment criteria that classify the oral performances in the exam. The vocabulary accuracy, among other constructs of the linguistic competence, is extremely important for the FL language teacher oral proficiency, since the teacher teaches LE using the target language in communicative contexts (FREEMAN *et al.*, 2015). The present study presents results of the application of EBBs (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*), an empirical methodology for the development of assessment criteria and rating scales

* Mestrando no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5121-6237>. Email: diego.fernando@unesp.br.

Boundary definition scales), metodologia empírica para o desenvolvimento de critérios avaliativos e escalas de proficiência linguística desenvolvida por Upshur e Turner (1999), em amostras do banco de dados do EPPLE. A partir da análise, construiu-se um quadro de critérios empiricamente verificáveis para a avaliação da precisão do vocabulário empregado pelos candidatos do exame, assim como desenvolveu-se uma escala de proficiência analítica que contempla a coerência do vocabulário empregado, o uso preciso de terminologia técnica e o (re)conhecimento de palavras-chave relacionadas à tarefa metalinguística.

developed by Upshur and Turner (1999), for the construction of a framework of empirically verifiable criteria to assess the vocabulary accuracy used by EPPLE candidates. From data analysis, it was possible to develop an analytical proficiency scale to assess vocabulary accuracy that integrates the coherence of the vocabulary, the accurate use of metalanguage and the knowledge of keywords related to linguistic topics.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação docente. Proficiência oral. Língua Estrangeira. Vocabulário.

KEYWORDS: Teacher assessment. Oral proficiency. Foreign language. Vocabulary.

1 Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) no contexto brasileiro apresenta um histórico caracterizado por uma série de fatores desfavoráveis para o desenvolvimento da proficiência linguística entre professores e alunos. No final do século XX, Almeida Filho (1992) apresentava indícios de baixos níveis de proficiência entre professores de LE que atuavam na educação básica no contexto nacional, assim como Nicholls (2001), no início deste século, também discutia aspectos deficitários na produção oral do professor de LE no Brasil. Ainda na mesma década, Sandei (2005) discorria sobre os baixos níveis de proficiência em língua inglesa entre alunos da educação básica brasileira.

Mais recentemente, Rodrigues (2016), Consolo (2017) e Colombo (2019) discutem em seus trabalhos a baixa proficiência oral do professor de LE e questões relacionadas à sua formação nos cursos de Licenciatura em Letras. Para Consolo (2017), por exemplo, é possível observar que, no contexto brasileiro, há uma série de

fatores que atuam para a manutenção de um ciclo de baixo nível de proficiência linguística que afeta tanto o ensino básico quanto o ensino superior - nesse caso, especificamente, os cursos de formação de professores de LEs.

Pensando nesse contexto, o EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras), instrumento avaliativo específico para professores de LEs, é um exame em desenvolvimento e em constante aprimoramento (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014; CONSOLO; AGUENA, 2017; CONSOLO, 2017; COLOMBO, 2019) que visa à coleta de dados acerca do desempenho oral e escrito do professor de LE. Espera-se que esses dados possam orientar futuras reelaborações nas políticas educacionais dos cursos de Licenciatura em Letras e, em um cenário otimista, contribuir para a reversão de um ciclo deficitário para o ensino de LEs no Brasil.

Um elemento importante do construto da proficiência oral do professor e, nesse caso, da competência linguística, é o vocabulário (FULCHER, 2014). A precisão do vocabulário empregado pelo professor de LE é extremamente importante para prover *feedback* aos alunos e abordar problemas linguísticos utilizando metalinguagem, assim como outras áreas funcionais específicas da produção oral docente (ELDER, 2001; FREEMAN et al., 2015). Dessa forma, é importante desenvolver um quadro de critérios válidos para a avaliação do vocabulário na produção oral docente para que se possa obter resultados confiáveis através da aplicação do EPPLE.

Dessa forma, este artigo pretende contribuir com o aprimoramento do construto do EPPLE, sugerindo uma escala de proficiência analítica voltada para a avaliação da precisão do vocabulário empregado na tarefa metalinguística do exame. Além disso, objetiva-se verificar questões levantadas por Colombo (2019) acerca de inconsistências presentes nos descritores da escala de proficiência holística utilizada para a classificação dos desempenhos orais dos candidatos do exame. Por fim, o presente trabalho pretende contribuir com o desenvolvimento de um argumento para a

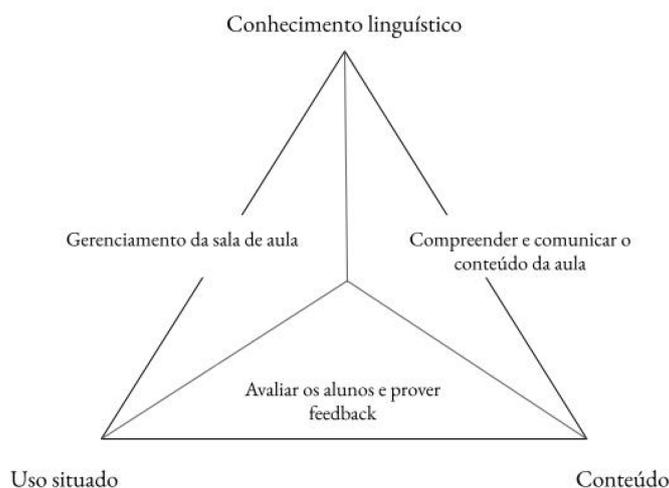
validade do construto do EPPLE, uma vez que visa apresentar um quadro de critérios passível de verificação empírica.

2 O EPPLE e a avaliação da proficiência oral do professor de LE

O EPPLE é um exame de proficiência em desenvolvimento que objetiva a avaliação da proficiência oral e escrita de professores de LEs em formação e em atuação (COLOMBO, 2019). Em sua versão oral, ele é dividido em cinco tarefas, sendo a tarefa número cinco responsável por estimular a produção oral para a avaliação do conhecimento específico do candidato acerca de um tópico linguístico, assim como do emprego de metalinguagem, ambas áreas funcionais da proficiência oral intrínsecas à atividade docente (ELDER, 2001; FREEMAN *et al.*, 2015).

A Figura 1, a seguir, apresenta o diagrama desenvolvido por Freeman *et al.* (2015) que ilustra o construto da proficiência oral do professor de LE, assim como as áreas funcionais da produção oral docente.

Figura 1 - Diagrama do construto da proficiência do professor de LE e suas áreas funcionais, baseado em Freeman *et al.* (2015).



Fonte: o autor.

No diagrama, é possível verificar que o construto do professor de LE é composto por um tripé: o conhecimento linguístico necessário para o ensino da LE, o

uso situado que se relaciona ao contexto específico de ensino da LE na língua-alvo e, por fim, o conteúdo que se refere a tópicos linguísticos a serem abordados durante a aula. Dessa forma, é possível verificar que o gerenciamento da sala, a compreensão e comunicação do conteúdo da aula, assim como avaliação e provimento de *feedback* resultam da intersecção das três diferentes dimensões do construto da proficiência oral docente.

Dessa maneira, atentando-se às especificidades da produção oral do professor de LE, a tarefa número cinco do EPPLE apresenta tópicos linguísticos em forma de dúvidas apresentadas por alunos, a fim de que o candidato possa prover explicações, assim como possa empregar metalinguagem para abordar as situações propostas. O Excerto 1, a seguir, apresenta os tópicos linguísticos propostos aos candidatos pelo EPPLE em sua versão 3.1.

Excerto 1 - Tópicos linguísticos propostos na versão 3.1 do EPPLE.

Situação A

I don't know if these sentences are correct. The first is "If I happen to run into her, I would tell her where you live". The second is "If antibiotic drugs like peniciline were available during World War I, many more lives could be saved". Could you help me?

Situação B

These sentences are really confusing in this exercise. Which alternative best completes the sentence: "I've written to Maria but she hasn't replied?" Letter A: "She might be away. You never know with her". Letter B: "She must be in Salvador. You never know". How can you explain that?

Fonte: Colombo (2019).

Para Colombo (2019), os critérios que orientam a avaliação do vocabulário empregado pelos candidatos em suas explicações no EPPLE podem ter sua validade questionada, uma vez que permitem a classificação de candidatos que expressam desconhecimento sobre os tópicos linguísticos nas faixas superiores apenas por

empregarem terminologia técnica. Dessa maneira, para a autora, é necessário que se revisem os descritores da escala de proficiência holística do exame, a fim de que a precisão do vocabulário empregado no provimento de explicações e no uso da metalinguagem seja contemplada.

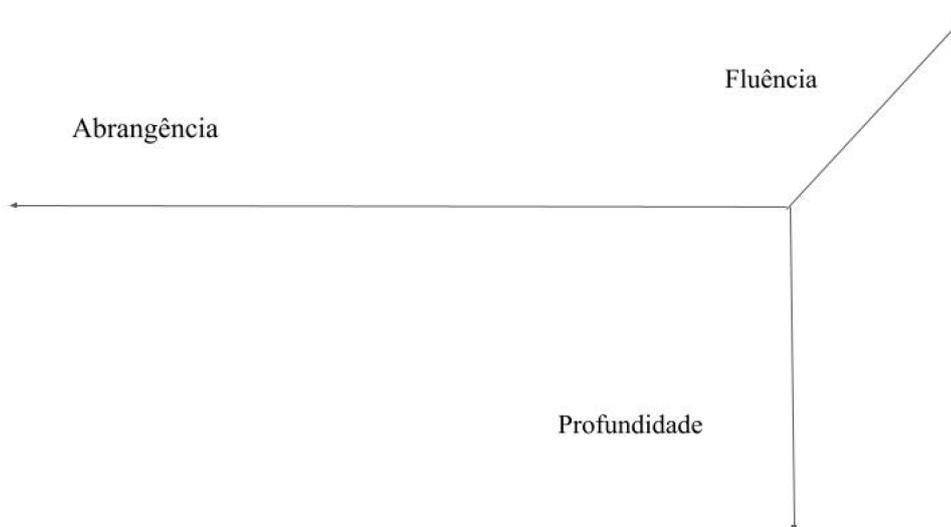
3 Critérios para a avaliação do vocabulário

Para a avaliação do vocabulário na produção oral, é necessário delimitar uma área de interesse que melhor defina os aspectos relevantes para o construto que nos interessa avaliar. Primeiramente, é possível dividir vocabulário em dois âmbitos diferentes: abrangência e profundidade¹. Milton (2009) define abrangência como o número total de palavras que um aprendiz de LE sabe e profundidade como o que o aprendiz sabe sobre essas palavras, ou seja, sobre seu significado, sobre sua adequação e sobre sua ocorrência típica em enunciados. Além disso, segundo o autor, a avaliação do vocabulário pode considerar outra convenção: dividir o conhecimento do vocabulário em conhecimento passivo (ou receptivo) e produtivo (ou ativo) (MILTON, 2009).

A Figura 2, a seguir, ilustra a relação entre a abrangência do vocabulário e a sua respectiva profundidade no desempenho oral. Tal relação também é referida na literatura como espaço lexical² (DALLER *et al.*, 2007). Dessa maneira, é possível observar na figura que, quanto maior a abrangência e a profundidade do vocabulário, maior tende a ser a fluência da produção oral em LE.

¹ No original: *Breadth e Depth*, Milton (2009).

² No original: *Lexical space*, Daller *et al.* (2007).

Figura 2 - Dimensões do conhecimento de vocabulário, baseado em Daller *et al.* (2007).

Fonte: o autor.

Na produção oral, é através do conhecimento receptivo que as palavras são reconhecidas quando ouvidas e através de seu conhecimento produtivo é que palavras podem ser mentalmente evocadas e utilizadas em enunciados. Além de tais delimitações teóricas para se avaliar e investigar o vocabulário dentro do construto da proficiência oral, é preciso considerar, ainda, a definição de palavra em si - principalmente nos casos em que se deseja investigar a abrangência do vocabulário. Para Milton (2009),

Não há uma única, simples definição de uma palavra que é utilizada na criação de testes para mensurar conhecimento de vocabulário e aprendizagem. Investigadores podem mudar a unidade de mensuração de acordo com as circunstâncias e os aprendizes que eles estão investigando³ (MILTON, 2009, p. 12).

³ No original: There is no single, simple definition of a word that is used in the creation of tests to measure vocabulary knowledge and learning. Investigators can change the unit of measurement according to the circumstances and the learners they are investigating (MILTON, 2009, p. 12).

Considerando a necessidade de se estabelecer recortes específicos os quais devem contemplar qual aspecto do construto da proficiência oral e do conhecimento do vocabulário se tem o interesse de investigar, o Quadro 1, a seguir, desenvolvido por Nation (2001), apresenta possíveis definições operacionais para a avaliação do vocabulário na produção oral, considerando tanto o conhecimento quanto o conhecimento passivo.

No Quadro 1, divide-se o construto do conhecimento de vocabulário em três diferentes áreas de interesse: (i) Forma, que se relaciona à estrutura do vocabulário em si, como ele se parece em forma escrita ou como ele soa; (ii) Significado, que se relaciona à identificação de uma forma e sua associação a um ou mais significados; (iii) Uso, que se define pela relação que uma palavra estabelece com outras em um enunciado. Tais divisões possuem subcategorias para a língua escrita e língua falada e, por fim, são fracionadas em conhecimento receptivo (R) e conhecimento produtivo (P).

Quadro 1 - Possíveis critérios para a avaliação do vocabulário, segundo Nation (2001).

Forma	Falado	R	Como a palavra soa?
		P	Como a palavra é pronunciada?
	Escrito	R	Como a palavra se parece?
		P	Como a palavra é escrita?
	Partes das palavras	R	Quais partes são reconhecíveis nessa palavra?
		P	Quais partes das palavras são necessárias para expressar significado?
Significado	Forma e significado	R	Qual o significado indicado / sugerido pela forma desta palavra?
		P	Qual forma lexical pode ser utilizada para expressar esse significado?
	Conceitos e referentes	R	O que é incluído nesse conceito?

		P	A quais itens o conceito pode se referir?
	Associações	R	Em quais outras palavras essa palavra nos faz pensar?
		P	Quais outras palavras podemos usar ao invés dessa?
Uso	Funções gramaticais	R	Em quais padrões a palavra ocorre?
		P	Em quais padrões nós devemos usar essa palavra?
	Colocações	R	Quais palavras ou tipos de palavras ocorrem com essa?
		P	Quais palavras ou tipos de palavras nós devemos usar com essa?
	Restrições de uso	R	Onde, quando e com que frequência deveríamos encontrar essa palavra?
		P	Onde, quando e com que frequência podemos usar essa palavra?

Fonte: Nation (2001, p. 27).

Dessa forma, Nation (2001) apresenta um quadro de possíveis definições operacionais que auxilia avaliadores, pesquisadores e construtores de testes a delimitar o foco investigativo e os aspectos-chave para a avaliação do conhecimento de vocabulário na produção oral. Além de tais especificações, Read (2000) destaca três dimensões da avaliação do vocabulário que devem ser levadas em consideração, uma vez que são importantes para a definição operacional de um teste ou exame, assim como para a validade de seus critérios avaliativos. O Quadro 2, a seguir, apresenta as três dimensões da avaliação do vocabulário, segundo Read (2000).

Quadro 2 - Dimensões da avaliação do vocabulário.

<p>Discreto Mensura o conhecimento ou uso do vocabulário como um construto independente.</p>	<p>Integrado Mensura o vocabulário como um componente de um construto maior.</p>
<p>Seletivo Mensura itens específicos do vocabulário, os quais são o foco da avaliação.</p>	<p>Compreensivo Mensura o vocabulário considerando todo o conteúdo presente no <i>input</i> (tarefas de leitura/compreensão auditiva) ou na resposta do candidato (escrever/falar).</p>
<p>Independente do contexto Uma mensuração do vocabulário que considera a resposta do candidato que não se refere a um contexto específico.</p>	<p>Dependente do contexto Uma mensuração do vocabulário que avalia a habilidade do candidato de considerar informação contextual para a produção da resposta.</p>

Fonte: Read (2000, p. 9).

Na primeira dimensão, o vocabulário pode ser considerado parte de um construto maior ou ser avaliado como um construto independente, separado de outras competências linguísticas. Na segunda dimensão, leva-se em conta a abrangência do número de palavras contempladas na avaliação do vocabulário, ou seja, se há delimitação de algumas palavras de interesse do avaliador ou se todas as palavras produzidas serão consideradas na avaliação. Por fim, na terceira dimensão, o vocabulário pode ser avaliado como independente ou dependente de um contexto avaliativo específico.

Por fim, é importante mencionar os critérios presentes no CEFR (*Common European Framework*) para a avaliação do vocabulário. Divididas em diferentes categorias, critérios para a avaliação da abrangência do vocabulário e de sua precisão podem ser encontradas nas escalas *Linguistic Range*, *Vocabulary Range* e *Vocabulary Control*. O Quadro 3, a seguir, apresenta um resumo dos critérios utilizados para a classificação dos desempenhos satisfatórios e insatisfatórios nas escalas de proficiência linguística mencionadas.

Quadro 3 - Critérios para a avaliação do vocabulário no CEFR.

Escala de proficiência	Critérios
Linguistic Range	Satisfatórios: O candidato possui amplo vocabulário empregado precisamente, assim como pode diferenciar e desambiguar palavras. Não demonstra ter limitações de vocabulário.
	Insatisfatórios: O candidato possui vocabulário suficiente para se expressar em contextos específicos. Demonstra limitações de vocabulário, apresenta repetição de palavras ao tratar de temas comuns, assim como busca mentalmente por palavras, expressões básicas do dia a dia etc.
Vocabulary Range	Satisfatório: O candidato possui amplo repertório, expressões idiomáticas, coloquialismo, conotação. Supre falta de vocabulário suprido por paráfrases. Faz poucas buscas mentais por palavras. Conhece sinônimo de palavras pouco comuns. Usa amplo vocabulário técnico de sua área de conhecimento.
	Insatisfatório: Evita repetições frequentes, há hesitação e paráfrase na falta de uma palavra. Tem problemas com termos técnicos fora de sua área. Vocabulário necessário para tratar de temas do dia a dia.
Vocabulary Control	Satisfatório: Uso apropriado de palavras menos comuns (às vezes com erros não significativos), ocorrem escolhas incorretas sem que a compreensão seja afetada.
	Insatisfatório: Comete erros mais graves ao falar de temas pouco familiares, mais complexos. Controla vocabulário simples que se refere ao dia a dia.

Fonte: o autor.

É importante ressaltar que o quadro fornece apenas um resumo dos critérios presentes nas escalas do *CEFR*, os quais podem ser consultados integralmente no *website* do Conselho Europeu⁴. Além disso, foram categorizados como satisfatórios os

⁴ Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

critérios presentes nas faixas mais altas das escalas de proficiência, assim como foram categorizados como insatisfatórios os critérios presentes nas faixas mais baixas das escalas mencionadas. Dessa forma, é possível ter uma visão mais global dos critérios utilizados para a avaliação do vocabulário na produção oral em exames de proficiência, uma vez que o *CEFR* é uma referência importante para a avaliação de proficiência oral e escrita em LE.

4 Procedimentos metodológicos

Para a análise dos dados, uma coleção de vinte e oito amostras de desempenho oral oriundas do banco de dados do EPPLE foi utilizada, compreendendo amostras coletadas nos anos de 2015 e 2017 em universidades públicas do estado de São Paulo e Minas Gerais⁵. As amostras consistem em gravações de produções orais de licenciandos em Letras que realizaram o EPPLE. Além disso, para este trabalho, foram consideradas apenas as respostas providas à tarefa metalinguística do exame, uma vez que a metodologia empregada produz critérios estritamente relacionados a uma única tarefa (FULCHER *et al.*, 2011).

É importante destacar que as amostras de desempenho oral foram transcritas com a utilização do *software* CLAN⁶. O CLAN permite a transcrição de gravações em formato de diálogos e possui códigos próprios para codificar diferentes fenômenos da produção oral. O Anexo 1, ao fim deste artigo, apresenta os códigos empregados nas transcrições dos desempenhos orais e seus respectivos significados.

Os *EBBs* (*Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*) é uma metodologia empírica para o desenvolvimento de critérios avaliativos e escalas de proficiência linguística desenvolvida por Upshur e Turner (1999) que consiste no

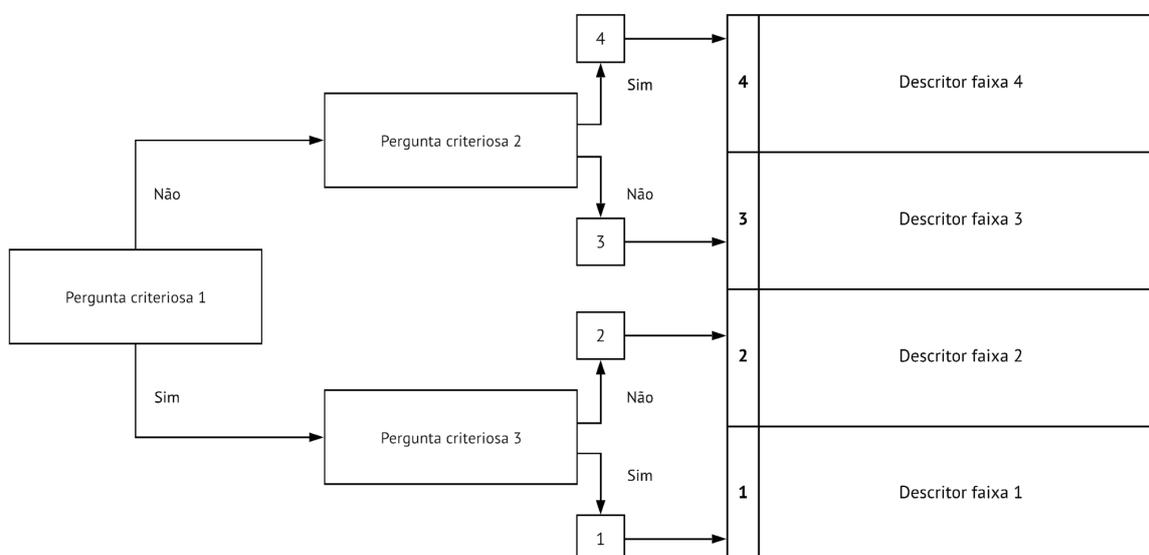
⁵ Número do protocolo do processo do Comitê de Ética da UNESP/IBILCE: 0007.0.229.325-11.

⁶ Disponível em <https://talkbank.org/software/>

desenvolvimento de Árvores de Decisão de Desempenho⁷. Através de uma série de perguntas binárias (sim/não), desenvolve-se uma Árvore de Decisão de Desempenho que irá compor, ao final do processo, uma escala de proficiência linguística empiricamente verificável que estabelece limites precisos entre as diferentes faixas de proficiência produzidas.

A Figura 3, a seguir, ilustra o desenvolvimento de uma Árvore de Decisão de Desempenho e de uma escala de proficiência linguística de quatro níveis a partir da aplicação dos *EBBs*.

Figura 3 - Esquema de desenvolvimento de Árvores de Decisão de Desempenho e escalas de proficiência linguística através dos *EBBs*.



Fonte: o autor.

Dessa forma, como é possível observar, a Pergunta Criteriosa 1 estabelece os limites entre os dois níveis mais altos e mais baixos da escala - ou seja, classifica os desempenhos mais e menos satisfatórios observados nos dados. A Pergunta Criteriosa 2 divide os desempenhos satisfatórios, caracterizando os desempenhos mais proficientes entre as amostras analisadas. O mesmo acontece com a Pergunta

⁷ No original: Performance Decision Trees (FULCHER *et al.*, 2011).

Críteriosa 3, a qual distingue os desempenhos menos satisfatórios e caracteriza o desempenho menos proficiente observado nas amostras analisadas.

5 Análise de dados

A partir da análise das amostras de desempenho oral oriundas do banco de dados do EPPLE, foi possível desenvolver um quadro de critérios empiricamente verificáveis que se relacionam tanto ao conhecimento ativo quanto ao conhecimento passivo do vocabulário. Além disso, os critérios visam, especificamente, a avaliação da profundidade do vocabulário utilizado pelos candidatos ao tratar do problema proposto pela tarefa metalinguística do exame. As delimitações realizadas seguem orientações de Milton (2009) para o estabelecimento de um foco avaliativo. Dessa forma, objetivou-se desenvolver uma escala que avalia a precisão do vocabulário utilizado pelos candidatos em sua produção oral.

Além disso, considerando as dimensões da avaliação do vocabulário de Read (2000), é possível dizer que o construto da precisão do vocabulário é integrado a um construto maior da proficiência oral do professor de LE - a expressão de conhecimento linguístico, uma vez que a escolha das palavras realizada pelo candidato reflete a sua habilidade de explicar a LE na língua-alvo (FREEMAN *et al.*, 2015). Além disso, o construto operacionalizado é compreensivo, pois considera o *input* presente na tarefa metalinguística, assim como é dependente do contexto, uma vez que a produção oral se relaciona a uma tarefa que simula uma situação real de interação entre professor e aluno.

Para a classificação dos desempenhos mais e menos proficientes, foi tomado como critério principal o estabelecimento de relações coerentes entre terminologia técnica e/ou palavras referentes ao problema linguístico presentes na produção oral dos candidatos. Conforme apontado por Colombo (2019), parte das amostras de desempenho não apresentam emprego de metalinguagem, porém contém uma série

de palavras e referentes os quais se relacionam ao problema linguístico proposto pela tarefa, sendo possível, dessa forma, verificar a coerência da explicação por meio da análise da precisão das palavras utilizadas pelos candidatos.

O Excerto 2, a seguir, apresenta a transcrição da amostra de desempenho oral do candidato TAC, em que se podem observar associações incoerentes entre a terminologia técnica empregada e as demais palavras escolhidas pelo candidato para abordar o problema linguístico proposto pela tarefa. Nota-se que, dessa forma, a precisão do vocabulário reflete um construto maior: o conhecimento do candidato acerca do tópico linguístico abordado. Dessa forma, evita-se que candidatos que expressam desconhecimento linguístico, mas empregam terminologia técnica, sejam classificados nas faixas mais altas da escala - uma possível solução para a questão levantada por Colombo (2019).

Excerto 2 - Desempenho oral do candidato TAC.

- *RIC: let's go .
- *RIC: on [: in] [*] situation B (.) the best alternative is letter B .
- *RIC: you can n(o)t (.) use the alternative A (.) because (.) the (.) verb tenses in the second sentence is wrong .
- *RIC: if you (.) use "she might be away" (.) you have to change the tense "you: never know xxx her" to: another thing to [/] to say .
- *RIC: this is completely unsense [//] (.) nonsense .
- *RIC: but (.) alternative B is correct .
- *RIC: if you (.) really wanted to use the alternative A (.) &yo you could (.) say: .
- *RIC: she might be away (.) you [/] you never know about that .

Fonte: o autor.

À vista disso, por se tratar de uma tarefa metalinguística, o emprego preciso de terminologia técnica foi tomado como critério para delimitar as faixas superiores da escala de proficiência linguística. Uma vez que a tarefa número cinco do EPPL aborda um problema linguístico e também orienta o candidato a empregar metalinguagem, o uso preciso de terminologia técnica sugere que o candidato possui níveis de

proficiência mais altos. Além disso, incorporar o emprego de metalinguagem no quadro de critérios avaliativos também reflete o construto do conhecimento específico necessário ao professor de LE para ensinar a língua-alvo (ELDER, 2001; FREEMAN et al., 2015).

O Excerto 3, a seguir, apresenta a transcrição do desempenho oral do candidato LAC, que emprega terminologia técnica de maneira precisa, assim como estabelece uma relação coerente entre os termos técnicos utilizados e seus referentes para abordar o problema linguístico proposto pela tarefa metalinguística.

Excerto 3 - Desempenho oral do candidato LAC.

- *LAC: so (.) &i the sentence you would like to correct is .
- *LAC: "if I happen to run into her I would tell her where you live" .
- *LAC: right ?
- *LAC: the problem you (a)re having here (.) is: basically just (.) using the correct verb form .
- *LAC: so if you say "if I happen" (.) you (a)re using the: present form .
- *LAC: and it refers to future .
- *LAC: so you have to say "I will tell her where you live" .
- *LAC: becau:se you can n(o)t (.) mix "if I happen" with "would" .
- *LAC: if you prefer to use would conversely you can also say .
- *LAC: "if I happened to run into her I would tell her where you live" .
- *LAC: but then there is a slight difference (.) in that .
- *LAC: when you say "if I happen" <it (i)s &m> [//] it (i)s something that is more likely to occur .
- *LAC: and if you say "if I happened" then: the likelihood is a bit lower .
- *LAC: so that (i)s the basic difference .

Fonte: o autor.

Para os níveis inferiores, além da incoerência entre as palavras escolhidas para abordar o tópico linguístico proposto, a habilidade de reconhecer palavras-chave importantes relacionadas ao problema gramatical foi tomada como critério limitador entre as faixas mais baixas da escala. Foi possível observar que um número expressivo de candidatos não demonstrou conhecimento acerca das palavras presentes nos

tópicos propostos, assim como desconheciam *phrasal verbs* empregados como distratores, provendo uma explicação incorreta e pouco satisfatória em vista do objetivo da tarefa.

O Excerto 4, a seguir, apresenta a transcrição do desempenho oral do candidato TAC, em que o examinando emprega corretamente terminologia técnica, assim como identifica palavras-chave necessárias para abordar o problema linguístico proposto, porém expressa desconhecimento acerca do tópico, provendo uma explicação imprecisa e, como consequência, teve seu desempenho classificado como insatisfatório.

Excerto 4 - Desempenho oral do candidato TAC.

*TAC: so <the &st> [//] &-um student pay attention to situation A .
 *TAC: “if I happen to run into her I will tell her where you live” .
 *TAC: pay attention that <we use> [///] it is a conditional sentence .
 *TAC: &-um <and we &ha> [///] it is a second conditional in which
 we [//] you have to use +...
 *TAC: &-um in the first part you have used &-um (.) present .
 *TAC: but you do need to use what ?
 *TAC: past .
 *TAC: right ?
 *TAC: so “if I happened to run into her I will tell her where you live” .
 *TAC: sometimes it (i)s difficult to &-um remember all the rules .
 *TAC: but do n(o)t forget this .
 *TAC: whenever 0you use “would”
 *TAC: right ?
 *TAC: &-um it is (.) the action trying to understand
 what the action is .
 *TAC: and &-um (.) you see that it is a possibility .
 *TAC: okay ?
 *TAC: so it (i)s not unreal .
 *TAC: okay ?
 *TAC: so the: [/] the: [/] the: verb +/.

Fonte: o autor.

Os candidatos que expressaram desconhecimento de vocabulário em sua produção oral (conhecimento ativo), como também na interpretação da tarefa (conhecimento passivo), foram classificados na faixa mais baixa da escala, por apresentarem um desempenho extremamente insatisfatório. O Excerto 5, a seguir, apresenta a transcrição do desempenho oral do candidato LID que, ao reconhecer erroneamente a sentença *you never know with her* como agramatical, desenvolve uma explicação incoerente, imprecisa e que expressa desconhecimento em relação ao tópico abordado pela tarefa metalinguística.

Excerto 5 - Desempenho oral do candidato LID.

LID: so: (.) I chose [: choose] [] situation B .
 *LID: &-um what do you have to do here ?
 *LID: read letter A and then letter B .
 *LID: "she might be away (.) you never know with her" .
 *LID: in this situation you are using the wrong preposition .
 LID: so "with" and "her" is [: are] [] not in the context .
 *LID: you never know (.) about her .
 *LID: you would never know about her .
 *LID: you should use (.) another expression (.) to: (.) mean what you
 (.) want to day .
 *LID: letter B is better .
 *LID: "she must be in Salvador (.) you never know" .
 *LID: "you never know" because you do not know where (.) this person is
 where Mary is .
 *LID: so: (.) in letter A (.) "you never know with her" (.) the
 preposition (.) is being used wrongly .
 *LID: while in (.) letter B (.) "you never know" (.) is better .
 *LID: because you do not have a preposition .
 *LID: and you do not have (.) an undirect [: indirect]
 [*] object in your way .

Fonte: o autor.

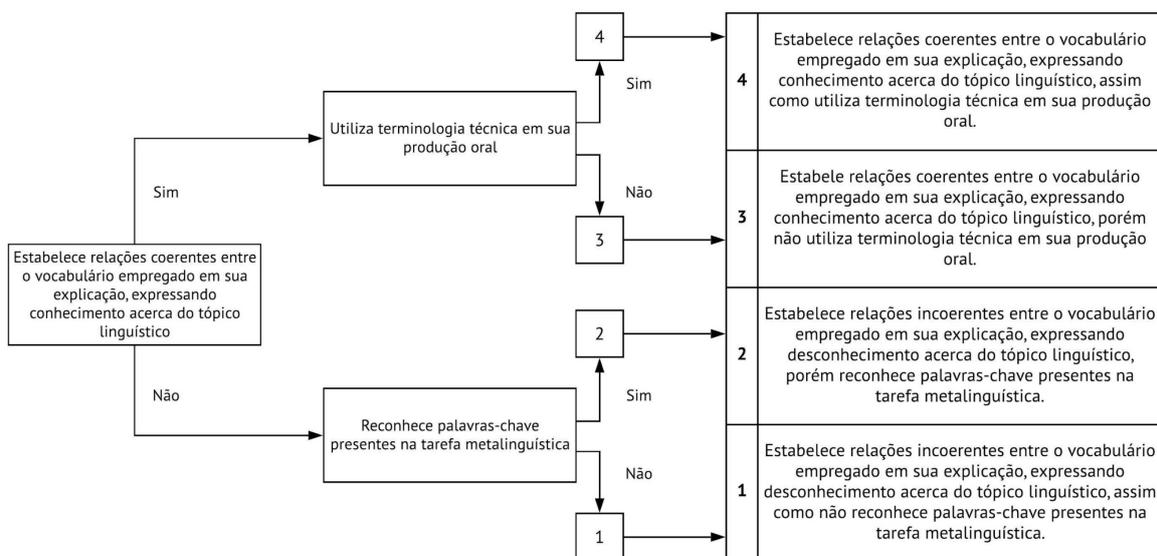
Dessa maneira, é possível dizer que o estabelecimento de uma relação de coerência entre as palavras empregadas na explicação dos candidatos é o que determina, em primeiro lugar, o seu grau de precisão. Além disso, os desempenhos

observados e classificados como mais precisos também apresentaram emprego adequado de metalinguagem, o que caracteriza o desempenho mais proficiente entre as amostras analisadas, por serem extremamente precisos quanto ao uso de terminologia técnica e expressarem conhecimento de vocabulário.

Nos desempenhos menos satisfatórios, ou seja, aqueles que apresentam incoerências entre as palavras empregadas para o provimento da explicação, o reconhecimento de palavras-chave para a resolução do problema gramatical foi tomado como critério que limita as faixas mais baixas da escala e que caracteriza o desempenho menos proficiente entre as amostras analisadas, por serem extremamente imprecisos quanto ao uso de terminologia técnica e expressarem desconhecimento de vocabulário.

A Figura 4, a seguir, ilustra a Árvore de Decisão de Desempenho e a escala de proficiência linguística desenvolvida para a avaliação da precisão do vocabulário com base em amostras de desempenho oral de candidatos do EPPLE.

Figura 4 - Árvore de Decisão de Desempenho e escala de proficiência linguística para a avaliação da precisão do vocabulário.



Fonte: o autor.

6 Considerações finais

A partir da aplicação dos *EBBs*, foi possível desenvolver uma escala de proficiência linguística analítica para a avaliação da precisão do vocabulário empregado pelos candidatos do EPPL, assim como a construção de um quadro de critérios empiricamente verificáveis os quais constituem um argumento para a validade do construto operacionalizado. Além disso, procurou-se contemplar os questionamentos levantados por Colombo (2019) em relação à escala de proficiência holística existente no EPPL e apontamentos de Consolo e Teixeira da Silva (2014) acerca de aprimoramentos necessários ao exame, como, por exemplo, o desenvolvimento de uma escala analítica empiricamente embasada.

A escala de proficiência linguística produzida para a avaliação do vocabulário foca a profundidade do vocabulário do candidato (MILTON, 2009) e operacionaliza a precisão do vocabulário como dependente do contexto, integrado ao construto do conhecimento linguístico do professor de LE. Além disso, a escala caracteriza-se como compreensiva, uma vez que o desempenho dos candidatos é estritamente relacionado à tarefa metalinguística. Dessa forma, considerando as categorias avaliativas propostas por Read (2001), os critérios avaliativos contemplam o conhecimento de vocabulário ativo e passivo, os quais estão ligados tanto à compreensão do significado das palavras quanto ao seu uso na produção oral.

Foi possível observar que o estabelecimento de relações coerentes entre as palavras empregadas pelos candidatos em sua produção oral é o que caracteriza os desempenhos mais e menos proficientes. Para limitar os desempenhos mais proficientes, o emprego de terminologia técnica associada à expressão de conhecimento linguístico foi o critério tomado como definidor entre as fronteiras dos níveis superiores da escala. Para limitar os desempenhos menos proficientes, o desconhecimento acerca do significado de palavras-chave para abordar os tópicos

linguísticos propostos pelo exame foi selecionado como critério limitador das faixas mais baixas da escala.

Sugere-se que investigações sejam realizadas para a compreensão de outras dimensões avaliativas do vocabulário empregado pelo professor de LE, como a sua abrangência, por exemplo. Além disso, é preciso que outros avaliadores/especialistas em avaliação empreguem a escala de proficiência produzida por este estudo em amostras de desempenho oral para que correlações possam ser estabelecidas entre os resultados obtidos e possíveis discrepâncias sejam identificadas. Tais procedimentos metodológicos assegurariam a confiabilidade dos resultados alcançados através desta pesquisa, assim como contribuiriam como argumento para a validade do construto operacionalizado na escala de proficiência analítica.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. **Contexturas**. Ensino Crítico de Língua Inglesa. UNICAMP, 1992.

COLOMBO, C. S. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: Uma Proposta de Abordagem Avaliativa em um Exame para Professores de Línguas com base em Métodos de Estruturação de Problemas e em Métodos Multicritério de Análise da Decisão**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São José do Rio Preto/SP, 2019.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, 2014. DOI <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i1.1334>

CONSOLO, D. A; AGUENA, D. M. Pré-testagem ao Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis. **Revista Polifonia**, v. 24 n. 32/5, 2017.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' proficiency: on the development of teacher programmes and testing policies in Brazil. *In: DOUGLAS A. C. ET AL (org). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente.** Pontes Editores, Campinas, 2017.*

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching and Assessment.** Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2020. Disponível em www.coe.int/lang-cefr, acesso em 17/02/2021.

DALLER, H.; MILTON, J.; TREFFERS-DALLER, J. Conventions and terminology. *In: DALLER, H.; MILTON, J.; TREFFERS-DALLER, J. (ed.). **Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge.** Cambridge: Cambridge Applied Linguistics. 2007. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667268>*

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, 2001, p. 149-170. DOI <https://doi.org/10.1177/026553220101800203>

FREEMAN, D.; KATZ, A.; GOMEZ; P. G.; BURNS, A. English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. **Oxford: ELT Journal**, Oxford University Press, 2015. DOI <https://doi.org/10.1093/elt/ccu074>

FULCHER, G.; DAVIDSON F.; KEMP, J. Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees. **Language Testing**, 2011. DOI <https://doi.org/10.1177/0265532209359514>

FULCHER, G. Defining the construct. *In: **Testing second language speaking.** New York: Routledge, 2014. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315837376>*

MILTON, J. **Measuring Second Language Vocabulary Acquisition.** Dublin: Trinity College. 2009. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847692092>

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês.** Maceió: EdUFAL, 2001.

READ, J. **Assessing vocabulary.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942>

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. **Revista Signum**. 2016. DOI <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2016v19n2p13>

SANDEI, M. L. R. **Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

UPSHUR J. A; TURNER, C. E. Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: test method and learner discourse. **Language Testing**. 1999. DOI <https://doi.org/10.1177/026553229901600105>

Anexo 1 - Códigos empregados na transcrição das amostras de desempenho oral.

CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS DE FALA
*ABC: bla	Fala do interagente
bla .	Declaração completa
bla +...	Declaração incompleta (sem interrupção)
bla +/.	Declaração interrompida
bla !	Exclamação completa
bla ?	Pergunta completa
bla +...?	Pergunta incompleta (sem interrupção)
bla +/?	Pergunta interrompida
+ , bla	Auto-preenchimento (após interrupção)
++ bla	Preenchimento do enunciado de outro falante
"bla"	Citação de pequenos trechos
bla +/.	Citação longa iniciada na próxima trilha (<i>tier</i>)
+* bla	Início de citação longa
goed [] [: went]	Erro estrutural seguido de correção pela transcrição
piecee [: peach] []	Erro de escolha lexical seguido de correção pela transcrição
<bla> [] bla	Repetição de palavras ou trechos de fala
<bla> [] bla bla	Reconstituição de palavras ou trechos de fala
<bla> [] bla bla	Falso início sem reconstituição
<bla> [] cha	Reformulação completa da mensagem
bla [] [] bla	Erro no trecho de fala a ser reparado
bla [] [] bla	Erro no trecho de fala de reparo
0bla	Palavra omitida
bl(a)	Encurtamento fonológico
bla:bla	Alongamento de som silábico
blabla:	Alongamento de palavra
&bl	Fragmentos fonológicos
&-um	Pausas preenchidas (preenchedores não lexicais)
bla*bla	Pausa dentro de uma palavra
(.)	Pausa silenciosa (sem duração)
(0.6)	Pausa silenciosa (com duração em segundos)
xxx	Discurso incompreensível
bla [= tosse]	Vocalizações não verbais (ocorrência paralinguística) com ocorrência linguística na trilha (<i>tier</i>)
0 [= tosse]	Vocalizações não verbais (ocorrência paralinguística) sem ocorrência linguística na trilha (<i>tier</i>)
bla ↑	Entonação ascendente
bla ↓	Entonação descendente
bla &*ABC: bla bla	Sobreposição de discurso (comentários curtos)
<bla> >]	Sobreposição de discurso (falas simultâneas)
<bla> [<	Sobreposição de discurso (falas simultâneas)
bla@s:por	Palavra em língua portuguesa
bla@q	Uso de metalinguagem
%p:ho: bla	Desvio de pronúncia
bla'bla	Sílabas enfatizadas
bla <bla bla> []	Trecho enfatizado
%com: bla	Comentários
bla ‡ bla	Agrupamento de marcadores conversacionais (posição inicial): vocativos
bla .. bla	Agrupamento de marcadores conversacionais (posição final): vocativos, perguntas curtas
bla [= bla]	Identidade dêitica
bla +.	Pausa na transcrição
bla [^c]	Delimita orações dentro de sentenças complexas

Fonte: Colombo (2019).

Artigo recebido em: 23.02.2021

Artigo aprovado em: 04.03.2021



Modalização e argumentação: a sobremodalização, a remodelização e a comodalização nos livros de autoajuda do Papa Francisco

Modalization and argumentation: overmodalization, remodelization and commodalization in Pope Francis' self-help books

*André Silva OLIVEIRA**

RESUMO: Neste trabalho, objetivamos descrever e analisar as diferentes modalizações (epistêmica, deôntica, volitiva e facultativa) e seus usos distintivos (sobremodalização, remodelização e comodalização) como estratégias argumentativas nos livros de autoajuda do Papa Francisco. Para isso, recorreremos à tipologia das modalidades de Hengeveld (2004) e aos trabalhos relativos aos usos distintivos da modalização, no caso, Corbari (2016), Valentim (2017) e Gasparini-Bastos e Brunelli (2019). Após a análise dos livros, concluímos que as diferentes modalizações servem para confirmar informações pragmáticas já compartilhadas entre o líder religioso e os fiéis (epistêmica), instaurar avaliações subjetivas de regras e normas de conduta (deôntica), expressar capacidades e habilidades com o poder do divino (facultativa) e manifestar o que é desejável por parte da divindade (volitiva). Em relação aos usos distintivos, a comodalização é empregada para

ABSTRACT: In this work, we aim to describe and analyze the different modalizations (epistemic, deontic, volitive and facultative) and their distinctive uses (overmodalization, remodelization and commodalization) as argumentative strategies in Pope Francis' self-help books. For this, we resort to the typology of the modalities of Hengeveld (2004) and the works related to the distinctive uses of modalization, in this case, Corbari (2016), Valentim (2017) and Gasparini-Bastos and Brunelli (2019). After analyzing the books, we concluded that the different modalities serve to confirm pragmatic information already shared between the religious leader and the faithful (epistemic), to establish subjective evaluations of rules and norms of conduct (deontic), to express capacities and abilities with the power of the divine (facultative) and manifest what is desirable on the part of the divinity (volitive). In relation to distinctive uses, commodalization is used to assert or mitigate the modal contents engendered

* Prof. Ms. de Língua Espanhola da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FELCS/UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-0658>. andrehtzn@gmail.com

asseverar ou mitigar os conteúdos modais engendrados no discurso, enquanto a sobremodalização busca sobrepor a subjetivação de um conteúdo modal sobre o outro. Por seu lado, a remodelização pretende asseverar os valores modais expressos, mostrando a necessidade de concretização do evento descrito pelos predicados que estão sob a incidência do modalizador.

PALAVRAS-CHAVE: Modalidade. Argumentação. Persuasão. Discurso de Autoajuda.

in the discourse, while overmodalization seeks to superimpose the subjectivity of one modal content over the other. On the other hand, the remodelization intends to assert the modal values expressed, showing the need to materialize the event described by the predicates that are under the influence of the modalizer.

KEYWORDS: Modality. Argumentation. Persuasion. Self-help Speech.

1 Introdução

Neste artigo, objetivamos descrever e analisar sobre a modalização¹ (epistêmica, deôntica, volitiva e facultativa) e os seus usos distintivos (sobremodalização, remodelização e comodalização) como estratégias argumentativas na literatura de autoajuda religiosa. Para isso, selecionamos, especificamente, os livros de autoajuda do Papa Francisco em diálogo com outras autoridades religiosas, designadamente um rabino e um pastor protestante. Estes livros, que foram traduzidos para o português, compuseram o universo desta pesquisa, são eles: Razão e Fé (tradução do livro *Razón y Fe*), A Dignidade (tradução do livro *La Dignidad*), A Solidariedade (tradução do livro *La Solidaridad*) e A Oração (tradução do livro *La Oración*). Todos eles foram publicados pela Editora Saraiva – Benvirá no ano de 2019.

Sabendo-se que a modalização se refere aos posicionamentos do falante perante o que ele enuncia ao seu ouvinte, tratando-se, conforme Palmer (1986), da

¹ Para esta pesquisa, entender modalidade e modalização como sinônimos. Segundo Castilho (2010), modalidade ou modalização se refere a uma estratégia pela qual o falante expressa sua relação com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento. Por isso, Castilho (2010) não distingue os termos modalidade e modalização, e, com base no autor, não vemos a necessidade da existência de fronteira entre esses termos, haja vista que ambos se referem à relação do falante com o conteúdo dos enunciados e que estes requerem, obrigatoriamente, a presença de um falante e de um ouvinte relacionados pela recorrência enunciativa.

gramaticalização das crenças e opiniões subjetivas do falante, partimos do pressuposto de que tanto a modalização quanto os seus usos distintivos podem ser articulados no encadeamento discursivo do líder religioso, tendo em vista os seus propósitos, suas intenções e os seus interesses em direcionar o discurso para o seu público leitor (em sua maioria, os fiéis religiosos). Com isso, a autoridade religiosa faria uso dos diferentes tipos de modalização no intuito de: (i) revelar os seus conhecimentos e suas crenças acerca do mundo material e espiritual (epistêmica); (ii) prescrever regras e normas de conduta a partir da sua concepção subjetiva ou do que já é proposto pelo código religioso (deôntica); (iii) manifestar o que é desejável ou indesejável da parte da divindade ou com base em seus desejos e vontades pessoais (volitiva); ou (iv) reportar as capacidades e as habilidades intrínsecas ou adquiridas por meio do poder do divino (facultativa).

Nesse sentido, recorreremos à tipologia das modalidades de Hengeveld (2004), que descreve e analisa os diferentes subtipos modais a partir de dois parâmetros principais: (i) o *domínio semântico*, que se refere à avaliação que se faz do enunciado modalizado, subdividindo a modalidade em epistêmica, deôntica, volitiva, facultativa e evidencial); e (ii) a *orientação modal*, que diz respeito à perspectiva sobre a qual recai o enunciado modalizado, em que a modalidade pode estar orientada para o Participante, o Evento e a Proposição. Para os usos distintivos da modalização, buscamos nos trabalhos de Corbari (2016), Valentim (2017) e Gasparini-Bastos e Brunelli (2019) o aporte necessário para a caracterização da sobremodalização, da remodelização e da comodalização.

Para tal, organizamos este artigo em seis seções, além desta seção introdutória. Inicialmente, tratamos da modalização como estratégia argumentativa. Posteriormente, abordamos a categorização proposta por Hengeveld (2004) para a modalização. Na sequência, discorremos acerca dos usos distintivos da modalização, no caso, a sobremodalização, a remodelização e a comodalização. Seguidamente,

passamos para os aspectos metodológicos desta pesquisa, que englobam a categorização do corpus, a apreciação das categorias de análise e a qualificação da literatura de autoajuda religiosa. Logo após, expomos os resultados e discussões sobre a modalização e seus usos distintivos como recurso discursivo e estratégia argumentativa. Por fim, nas considerações finais, resumizamos os resultados obtidos, refletindo sobre o papel da modalização como ferramenta discursiva e argumentativa.

2 A modalização como estratégia argumentativa e discursiva

A língua apresenta elementos que podem funcionar como recursos discursivos e estratégias argumentativas que visam à construção dos sentidos dos mais variados enunciados que possam ser articulados pelos participantes da interação discursiva (falante e ouvinte). Por isso, acreditamos que os sujeitos, nos mais diferenciados contextos de produção e uso da língua, podem dispor de recursos linguísticos que facilitem a construção discursiva e argumentativa de seus textos (orais e/ou escritos). Entre essas diferentes possibilidades, citamos a modalidade (modalização), que pode ser definida, segundo Palmer (1986), como a gramaticalização das crenças e opiniões subjetivas do falante perante o enunciado que ele produz.

Podemos ainda encontrar outras definições, na própria seara da Linguística, relativas à modalidade. Halliday (1970) entende-a como um tipo de julgamento que o falante faz acerca das probabilidades ou deveres envolvidos naquilo que está sendo enunciado por ele em seu discurso. Lyons (1977) identifica-a como os diferentes meios utilizados pelo falante para expressar sua opinião acerca de uma proposição que a sentença expressa ou sobre a situação que a proposição descreve. Hengeveld (1988) delimita-a como a manifestação do (des)comprometimento do falante com aquilo que é dito, empregando, para isso, diferentes elementos linguísticos (modalizadores). Givón (2001) define-a como a codificação das atitudes e dos posicionamentos do falante em relação à proposição por ele manifestada.

Conforme Adelino (2016), a modalização pode ser considerada como um fenômeno de ordem semântico-argumentativa e pragmático-discursiva por meio do qual o falante deixa registrado a sua própria subjetividade, buscando transmitir o modo como o seu discurso deve ser lido e interpretado. Nesse sentido, segundo a autora, a modalização se mostra como a manifestação da subjetividade da/na linguagem, na medida em que a constituição da significação dos enunciados vai sendo determinada pelos elementos linguísticos (modalizadores), que, por sua vez, imprimem os posicionamentos do falante no discurso.

De acordo com Adelino e Nascimento (2019), a modalização e, conseqüentemente, os meios linguísticos (modalizadores) são empregados pelo falante para marcar, no enunciado modalizado, seja de forma atenuada ou asseverada, o seu (des)comprometimento em relação ao conteúdo da proposição. Em outras palavras, a modalização permite situar o papel da subjetividade na construção do discurso, constituindo-se, portanto, como uma estratégia discursiva e argumentativa.

Segundo Lopes (2015), a manifestação dos posicionamentos do falante é usada para se referir à qualificação cognitiva, emotiva e volitiva que ele faz de uma dada proposição. Assim, a modalização expressa a atitude do falante por meio de uma sentença necessariamente não-descritiva, que diz respeito à manifestação das opiniões e das crenças em relação ao conteúdo proposicional veiculado; não sendo expressa, portanto, por meio de sentenças descritivas, já que estas fornecem apenas a exposição de uma realidade, não representando uma proposição.

Por ser de natureza não-descritiva, Nogueira e Lopes (2011) determinam que a modalização é relativa à qualificação do enunciado relativa ao julgamento do falante acerca da verdade de uma proposição, em que o seu estudo, na seara linguística, deve considerar parâmetros de ordem pragmática, semântica e morfossintática que estejam envolvidos na manifestação das crenças e das expectativas dos participantes (falante e ouvinte) da interação. Desse modo, segundo as autoras, a modalização se revela como

uma espécie de “jogo” de intenções e propósitos, em que o falante pretende agir sobre o ouvinte, buscando, dessa forma, uma aceitação de suas ideias e de seus argumentos, empregando, para isso, unidades linguísticas (modalizadores) que revelem o seu ponto de vista.

Para Koch (1993), a modalização pode funcionar como um recurso argumentativo, pois ela revela a atitude do falante perante o enunciado que produz, ou seja, está ligada à atividade ilocucionária, podendo mudar o conteúdo dos atos de fala. Nesse sentido, os conteúdos modais veiculados no discurso, conforme Parret (1976), podem modificar os atos ilocucionários na medida em que adicionam algum significado a eles, sendo motivados pelo jogo de produção e de conhecimento dos propósitos comunicativos do falante. Assim, por meio da modalização, o falante é capaz de atenuar atos de fala imperativos, por exemplo, fazendo com que o seu discurso pareça menos autoritário e impositivo.

Por fim, ponderamos que a modalização pode funcionar como um recurso discursivo e uma estratégia argumentativa, pois a sua articulação e manifestação no encadeamento discursivo do falante dependerão do que ele objetiva expressar ao(s) seu(s) ouvinte(s). Assim sendo, a modalização se apresenta como uma estratégia argumentativa que visa tornar a ação do falante sobre o ouvinte de maneira eficaz.

Em termos de categorização da modalização, podemos encontrar uma infinidade de tipologias que pretendem delimitar e caracterizar os subtipos modais, apresentando também uma série de parâmetros, tais como as noções de necessidade e possibilidade, a factualidade e a não-factualidade dos eventos, a presença ou não do elemento do desejo, etc. No entanto, para esta pesquisa, optamos pela categorização de Hengeveld (2004), que descreve e analisa a categoria modalidade a partir de dois parâmetros semânticos principais: o *domínio semântico* e a *orientação modal*; como veremos, detalhadamente, na seção seguinte.

3 A modalização em Hengeveld (2004)

Para esta pesquisa, adotamos a tipologia das modalidades proposta por Hengeveld (2004), em que se descreve e se analisa a modalidade (sinônimo de modalização para esta pesquisa) a partir de dois parâmetros principais: (i) o *domínio semântico*, que diz respeito à perspectiva a partir da qual a avaliação modal é feita; e (ii) a *orientação modal*, que está relacionada à parte do enunciado que é modalizada, ou seja, a perspectiva na qual a modalidade é qualificada.

A proposta de Hengeveld (2004) para a categoria modalidade (modalização) é adequada a esta pesquisa, pois, com base nela, somos capazes de descrever e analisar tanto o tipo de avaliação que se faz do enunciado modalizado (domínio semântico) quanto a parte do enunciado que é modalizada (orientação modal). Desse modo, é possível que descrevamos e analisemos os diferentes efeitos de sentido que podem ser desencadeados no discurso de autoajuda do Papa Francisco a partir do uso dos diferentes tipos de modalidade (modalizações) e dos tipos qualificacionais dessas modalizações. Assim sendo, também é possível verificar como os usos distintos que a articulação e o engendramento das diferentes modalizações (epistêmica, deôntica, volitiva e facultativa) podem ter no encadeamento discursivo, a saber: a sobremodalização, a remodelização e a comodalização, que será discutido na seção seguinte.

Considerando o domínio semântico², Hengeveld (2004) delimita cinco tipos de modalidades: (i) *facultativa*, que diz respeito às capacidades intrínsecas e adquiridas, como no exemplo: *João consegue nadar 100 metros em pouco tempo*; (ii) *deôntica*, que está relacionada ao que é moralmente, legalmente e socialmente aceito em termos de regras e normas de conduta, como no exemplo: *João deve nadar todos os dias*; (iii) *epistêmica*, que se refere aos conhecimentos e às crenças relativas ao mundo real, como no exemplo:

² Os exemplos foram elaborados como forma de ilustrar o domínio semântico de cada tipo de modalidade que é proposta por Hengeveld (2004).

João deve estar nadando no lago a estas horas; (iv) *volitiva*, que é relativa ao que é desejável ou indesejável, como no exemplo: *João quer nadar no lago*; e (v) *evidencial*, que é referente à fonte da informação, como no exemplo: *Eu vi João nadando no lago essa manhã*.

Pela orientação modal³, Hengeveld (2004) especifica que a modalidade pode estar orientada para: (i) o *Participante*, que é relativa à parte relacional de uma sentença expressa por um predicado e diz respeito à relação entre (as propriedades de) um participante em um evento e a potencial realização desse evento por parte do participante, como no exemplo: *João tem que estudar todos os dias*; (ii) o *Evento*, que é referente à descrição do evento contido na sentença, ou seja, a parte descritiva de uma sentença e diz respeito à avaliação objetiva do estatuto de realidade desse evento, como no exemplo: *É desejável que chova no sertão*; e (iii) a *Proposição*, que está relacionada ao conteúdo proposicional de uma sentença, ou seja, diz respeito à parte da sentença que representa os posicionamentos e as crenças do falante, estando, pois, relacionada ao grau de comprometimento do falante em relação à proposição por ele apresentada, como no exemplo: *Certamente, Maria foi à festa com João*.

A partir da inter-relação entre esses dois parâmetros de análise, Hengeveld (2004) verifica quais são as possíveis combinações de modalização, excluindo aquelas cujo domínio semântico não tem possibilidade de atuar na orientação modal com base na lógica. Dessa forma, o autor define que as modalidades facultativa e deôntica só podem estar orientadas para o Participante e o Evento. Por sua vez, a modalidade epistêmica só pode estar orientada para o Evento e a Proposição, enquanto a modalidade evidencial só pode estar orientada para a Proposição. Por seu turno, a modalidade volitiva pode estar orientada para o Participante, o Evento e a Proposição.

O quadro 01 sintetiza as combinações possíveis entre o domínio semântico e a orientação modal na proposta de Hengeveld (2004):

³ Os exemplos foram elaborados como forma de ilustrar os tipos de orientação modal possíveis para a categoria modalidade que é proposta por Hengeveld (2004).

Quadro 01 — As combinações entre o domínio semântico e a orientação modal.

Domínio semântico	Orientação modal		
	Participante	Evento	Proposição
Facultativa	+	+	-
Deôntica	+	+	-
Volitiva	+	+	+
Epistêmica	-	+	+
Evidencial	-	-	+

Fonte: elaborado pelo autor com base em Hengeveld (2004).

A modalidade facultativa orientada para o Participante é relativa à descrição das habilidades ou das capacidades intrínsecas ou adquiridas de um participante no evento designado pelo predicado, como no exemplo: *I am not able to work* [Eu não sou capaz de trabalhar] (HENGEVELD, 2004, p. 1191). A modalidade facultativa orientada para o Evento diz respeito à caracterização de eventos em termos das condições físicas ou circunstanciais que possibilitam a sua ocorrência, como no exemplo: *It can take three hours to get there* [Pode levar três horas para chegar lá] (HENGEVELD, 2004, p. 1192).

A modalidade deôntica orientada para o Participante concerne à descrição de um participante que se encontra sob a obrigação, permissão ou proibição de realizar o evento que é designado pelo predicado, como no exemplo: *I must eat* [Eu devo comer] (HENGEVELD, 2004, p. 1192). A modalidade deôntica orientada para o Evento diz respeito à descrição da existência de obrigações, permissões ou proibições de (não) realização de eventos, mas sem que o falante faça uma apreciação pessoal desses eventos, como no exemplo: *One has to take off his shoes here* [É preciso tirar os sapatos daqui] (HENGEVELD, 2004, p. 1193).

A modalidade volitiva orientada para o Participante está relacionada à descrição das intenções, pretensões ou disposições do participante expresso pelo predicado em concretizar o evento que é descrito pelo predicado, como no exemplo: *We want to leave* [Nós queremos sair] (HENGEVELD, 2004, p. 1192). A modalidade volitiva orientada para o Evento diz respeito à caracterização de um evento em termos do que é desejável ou indesejável de se concretizar, mas sem que o falante faça uma

apreciação pessoal desse evento, como no exemplo: *It would be bad if I broke it* [Seria ruim se eu quebrasse isso] (HENGEVELD, 2004, p. 1193). A modalidade volitiva orientada para a Proposição é relativa ao comprometimento do falante em relação à proposição enunciada no que tange à expressão de seus desejos e vontades pessoais, como no exemplo: *I want to sleep / It is going to sleep on me* [Eu quero dormir / Isso vai dormir em mim] (HENGEVELD, 2004, p. 1194).

A modalidade epistêmica orientada para o Evento é relativa à caracterização da possibilidade ou não de ocorrência de um evento a partir do que é sabido sobre o mundo real, mas sem que o falante faça um julgamento pessoal da (im)possibilidade desse evento, como no exemplo: *It may rain* [Pode chover] (HENGEVELD, 2004, p. 1194). A modalidade epistêmica orientada para a Proposição concerne à qualificação modal específica sobre o grau de comprometimento do falante em relação à proposição por ele enunciada, como no exemplo: *We'll probably die for lack of water* [Provavelmente morreremos por falta de água] (HENGEVELD, 2004, p. 1195).

A modalidade evidencial orientada para a Proposição se refere à maneira como a proposição que o falante está apresentando chegou ao seu conhecimento, ou seja, o falante especifica a fonte, na qual ele confia, das informações contidas em sua fala, como no exemplo: *A tourist-ship arrived I witnessed it* [Chegou um navio turístico, eu testemunhei isso] (HENGEVELD, 2004, p. 1196). Em trabalhos posteriores, especificamente Hengeveld (2011) e Hengeveld e Hattnher (2015), a Evidencialidade é tratada como uma categoria separada e não mais como um tipo de modalização. Por isso, excluímos a Evidencialidade dos tipos de modalizações investigados nesta pesquisa, selecionando apenas as modalizações facultativas, deônticas, volitivas e epistêmicas.

Como podemos verificar, a tipologia das modalidades de Hengeveld (2004) permite descrever e analisar os diferentes subtipos de modalidade a partir de noções semânticas que qualificam os conteúdos modais em relação a um participante, a um

evento ou a um conteúdo proposicional avaliado com base nas opiniões e nas crenças subjetivas do falante. Ponderamos também que os usos distintivos da categoria modalidade (sobremodalização, remodelização e comodalização) podem contribuir como formas de persuasão ou convencimento (entendidos, nesta pesquisa, como sinônimos), na medida em que, por exemplo, os diferentes conteúdos modais se sobrepõem no encadeamento discursivo do falante ou na forma como os modalizadores se combinam na expressão de um tipo específico de modalização. Dessa forma, esses usos distintivos poderiam manifestar diferentes efeitos de sentido, podendo intensificar ou atenuar a força ilocucionária da modalização instaurada, bem como reforçar crenças e valores já estabelecidos pela instituição religiosa.

Nesse sentido, na seção seguinte, abordaremos sobre os usos distintivos da modalização, especificando-os e exemplificando-os por meio dos trabalhos de Corbari (2016), Valentim (2017) e Gasparini-Bastos e Brunelli (2019).

4 A remodelização, a sobremodalização e a comodalização

Como dito anteriormente, a forma como os subtipos modais se combinam no enunciado modalizado e/ou o escopo de atuação de um modalizador sobre outro modalizador podem interferir na forma como os conteúdos modais devem ser lidos pelos ouvintes da autoridade religiosa. Desse modo, no que tange à argumentatividade, acreditamos que os usos distintivos da modalização podem também contribuir como estratégias de persuasão ou convencimento, são eles: a *remodelização*, a *sobremodalização* e a *comodalização*.

A remodelização se refere à atuação de um modalizador sobre outros verbos encadeados no discurso modalizado, atenuando ou asseverando o valor modal instaurado, como no exemplo retirado do *cópus*: *Somos todos iguais e cada um é um tesouro, algo que devemos cuidar e respeitar até a morte* (A Dignidade). Nesse exemplo, verificamos que o modal deôntico *dever* tem um escopo de atuação sobre dois verbos

no infinitivo, respectivamente, *cuidar* e *respeitar*, intensificando a deonticidade instaurada no enunciado modalizado. Com base na perspectiva teórica de Hengeveld (2004), constatamos que a modalidade deôntica instaurada está orientada para o Participante, em que o modal deôntico *dever* tem um escopo de atuação sobre dois predicados performativos.

De acordo com Valentim (2017), a remodelização pode ser entendida como a transição de um valor modal para outro e/ou a incidência de duas ou mais operações de modalização sobre uma mesma relação predicativa (como no exemplo, *devemos cuidar e respeitar*). Ainda conforme a autora, nos casos em que há a transição de um valor modal para o outro, ocorre a desconstrução do valor modal construído pela primeira, como no exemplo: *Nesses casos posso-lhe garantir que não haverá provavelmente atualização nenhuma da renda* (VALENTIM, 2017, p. 130). Nesse exemplo, averiguamos que a forma *provavelmente* marca a construção de um valor assertivo mitigado, haja vista que a validação do conteúdo proposicional pelo enunciador não é total; tratando-se, portanto, de um valor de possibilidade, frente ao valor instaurado pelo modalizador poder em: *posso-lhe garantir*; que é mais assertivo.

Por sua vez, a sobremodalização diz respeito à atuação de um modalizador sobre outro modalizador, como no exemplo: *Eu acredito que é esse o equilíbrio que temos que alcançar* (Razão e Fé). Nesse exemplo, podemos averiguar que o modalizador epistêmico *acreditar* tem um escopo de atuação sobre o modalizador deôntico *temos que alcançar*, revelando um ponto de vista subjetivo do falante acerca da regra e norma de conduta manifestada na oração com a *completiva com que*. Segundo Corbari (2016), a sobremodalização pode indicar, por exemplo, no caso em que os modalizadores epistêmicos incidem sobre os modalizadores deônticos, o grau de certeza ou incerteza do falante em relação à percepção que ele venha a ter acerca da obrigação, permissão ou proibição instaurada, como no exemplo: *É claro que precisamos manter a Máquina de Chuva ligada, a Amazônia precisa dela para não virar cerrado* (CORBARI, 2016, p. 124); em

que, conforme a autora, a modalização epistêmica tem como escopo o enunciado deonticamente modalizado. No exemplo citado, o elemento deôntico (*precisamos*) que, em si, demarca um caráter incisivo e impositivo (necessidade deôntica) está sob o escopo de atuação da necessidade epistêmica (*É claro*), reforçando, portanto, o tom de asserção forte do enunciado e apresentando uma forma de constatar essa necessidade.

Por seu turno, a comodalização está relacionada à coocorrência de conteúdos modais sobrepostos, em que um conteúdo modal pode mitigar ou asseverar o outro conteúdo modal veiculado, como no exemplo retirado do *córpus*: *Eu a adquiro ao saber que devo respeitar uma norma ao pé da letra, e que, se não se pode andar a mais de 110km/h, não vou andar a mais de 100km/h* (A Solidariedade). Nesse exemplo, constatamos que há a coocorrência de duas modalizações deônticas, em que uma modalização deôntica de obrigação, com orientação modal para o Participante, reforça e complementa a outra modalização deôntica de proibição, cuja orientação modal é para o Evento.

De acordo com Gasparini-Bastos e Brunelli (2019), a coocorrência de conteúdos modais (comodalização) pode revelar diferentes efeitos de sentido, que emergem, precisamente, a partir da combinação de diferentes ou iguais elementos modais, podendo atenuar ou asseverar o tom de certeza ou de autoridade sobre o conteúdo modal veiculado, como no exemplo: *Não podemos ficar esperando que os outros nos tratem bem, nós é que temos que nos cuidar primeiro* (GASPARINI-BASTOS; BRUNELLI, 2019, p. 270). Conforme as autoras, nesse exemplo, a modalidade deôntica aparece reforçada pela combinação de *não podemos* e *temos que*, cujas modalizações deônticas de proibição (*não podemos esperar*) e de obrigação (*temos que nos cuidar*) reforçam o conteúdo modal expresso no eixo do dever, intensificando a força ilocucionária deôntica.

Sabendo-se dos tipos de modalizações (facultativa, deôntica, volitiva e epistêmica) e de seus usos distintivos (sobremodalização, remodelização e comodalização), passaremos, na seção seguinte, para os aspectos metodológicos desta

pesquisa, que inclui a categorização do *córpus*, a apreciação das categorias de análise e a especificação do discurso de autoajuda religioso.

5 Metodologia

Tendo por objetivo descrever e analisar os diferentes tipos de modalizações (facultativa, deôntica, volitiva e epistêmica) e os usos distintivos da modalização (sobremodalização, remodelização e comodalização) como estratégia argumentativa no discurso de autoajuda religioso, selecionamos os quatro livros publicados pelo *Editorial Santa María* no ano de 2012 referentes à coleção *Diálogos de Fe* (conversas entre líderes religiosos acerca de temáticas relativas ao campo religioso), a saber: *Razón y Fe*, *La Dignidad*, *La Solidaridad* e *La Oración*. Estes livros foram publicados em espanhol sobre a autoria do Papa Francisco (até então cardeal Bergoglio), juntamente com outros dois líderes religiosos: Abraham Skorka (rabino) e Marcelo Figueroa (pastor protestante).

Estes livros estão situados no domínio do discurso de autoajuda religioso, uma vez que os autores recorrem a recursos linguísticos e a estratégias argumentativas que orientem seus leitores sobre temáticas referentes à moral e à fé, especificamente no que diz respeito ao diálogo e à conciliação entre fé e razão, à forma como se deve tratar o próximo, ao zelo pela dignidade da pessoa humana, à caridade para com o semelhante e de como a oração pode fortalecer a fé dos fiéis. Especificamente, para esta pesquisa, optamos pelas traduções para o português que foram comercializadas pela Editora Saraiva – Benvirá no ano de 2019, respectivamente: *Razão e Fé* (tradução do original *Razón y Fe*) que contém 47 páginas, *A Dignidade* (tradução do original *La Dignidad*) que contém 48 páginas, *A Solidariedade* (tradução do original *La Solidaridad*) que contém 48 páginas e *A Oração* (tradução do original *La Oración*) que contém 48 páginas; constituindo, dessa forma, o *córpus* desta pesquisa.

Para a descrição e análise da modalização e de seus usos distintivos como recurso discursivo e estratégia argumentativa no discurso de autoajuda religioso, elaboramos as seguintes categorias de análise: (i) *o tipo de modalização instaurada no discurso*, ou seja, as modalidades facultativa, deôntica, volitiva e epistêmica (HENGEVELD, 2004); e (ii) *os usos distintivos da modalização*, no caso, a sobremodalização, a remodelização e a comodalização (CORBARI, 2016; VALENTIM, 2017; GASPARINI-BASTOS; BRUNELLI, 2019). No que diz respeito aos aspectos quantitativos desta pesquisa, utilizamos o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22 para o *Windows* para a rodagem dos dados e a frequência das categorias de análise.

No que se refere ao discurso de autoajuda religioso, Bessa (2016) especifica que este tipo de literatura se caracteriza, principalmente, por práticas de aconselhamento disseminadas em diversos canais, necessariamente por meio de livros impressos, em que os fiéis buscam respostas rápidas para seus problemas de ordem pessoal e moral, além de uma autorrealização imediata e a valorização da autoestima. Ainda conforme a autora, tal literatura concebe o mundo como um lugar justo e organizado em que tudo visa ao bem do ser humano, valorizando, primordialmente, a submissão a Deus e a comunhão dos irmãos, opondo-se, veemente, ao isolamento e à competitividade.

Sob essa ótica, acreditamos que o discurso de autoajuda religioso possa propiciar o uso de diferentes tipos de modalizações, em razão de os líderes religiosos expressarem seus posicionamentos com base em seu conhecimento sobre o mundo material e espiritual (epistêmica), regras e normas de conduta com base no código religioso (deôntica), o que é desejável para o homem e sua vivência em sociedade (volitiva) e acerca das capacidades e habilidades, sejam estas intrínsecas ou adquiridas, dos fiéis com o apoio do divino (facultativa), como veremos na seção seguinte.

6 Resultados e discussões

Nesta seção, abordaremos sobre o que foi proposto para esta pesquisa, no caso, descrever e analisar os diferentes tipos de modalizações (facultativa, deôntica, volitiva e epistêmica) e os usos distintivos da modalização (sobremodalização, remodelização e comodalização) como estratégia argumentativa nos livros de autoajuda do Papa Francisco. Com isso, pretendemos dissertar acerca dos efeitos de sentido que o discurso do Papa Francisco e dos demais líderes religiosos, que com ele dialogam, possa desprender, tendo em vista os propósitos e as intenções comunicativas deles ao produzir e articular os diferentes conteúdos modais.

A escolha dos diferentes tipos de modalização, nos livros de autoajuda selecionados, foi feita com base no domínio semântico proposto por Hengeveld (2004), em que: (i) a modalidade epistêmica diz respeito às crenças e aos conhecimentos acerca do mundo real; (ii) a modalidade deôntica se refere ao que é legalmente, moralmente e socialmente aceito em termos de regras e normas de conduta; (iii) a modalidade volitiva está relacionada ao que é desejável ou indesejável; e (iv) a modalidade facultativa é relativa às capacidades ou às habilidades intrínsecas ou adquiridas.

Na tabela 01, podemos verificar a frequência total, ou seja, todos os casos de modalizações epistêmicas, deônticas, facultativas e volitivas que foram encontrados nos livros de autoajuda do Papa Francisco que compuseram o corpúsculo desta pesquisa:

Tabela 1 — A frequência total dos tipos de modalizações nos livros de autoajuda do Papa Francisco.

Tipo de modalização	Frequência	Porcentagem
Epistêmica	68	38,9%
Deôntica	63	36%
Facultativa	24	13,7%
Volitiva	20	11,4%
Total	175	100%

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do SPSS.

Baseando-se na tabela 1, verificamos que a modalidade epistêmica é a de maior recorrência (38,9%), seguida, respectivamente, pelas modalidades deôntica (36%), facultativa (13,7%) e volitiva (11,4%). Isso se justifica, tendo em vista que o Papa Francisco e os demais líderes religiosos, que com ele dialogam, tendem a manifestar suas crenças e convicções acerca do mundo real (ou o mundo da espiritualidade), especificamente em relação a eventos referentes à vida dos fiéis, à situação moral da sociedade, etc.; podendo também regular e prescrever normas e regras de conduta no que tange à situação moral dos fiéis, expressar a capacidade dos fiéis em superar os desafios da vida cotidiana e revelar o que lhes parece desejável ou indesejável no intuito de fortalecer a fé dos seguidores.

No que diz respeito à modalidade epistêmica, vejamos a ocorrência (1):

- (1) Em nossa vida, escolhemos missões especiais que, **certamente**, são o testemunho de momentos muito profundos de introspecção nos quais descobrimos que aceitamos determinado desafio (A Dignidade).

Em (1), verificamos que a modalidade epistêmica, com orientação modal para a Proposição, é instaurada por meio do advérbio *certamente*; em que o líder religioso assevera a certeza (valor modal epistêmico) da proposição por ele apresentada, comprometendo-se, portanto, com o conteúdo modal veiculado, ao afirmar que missões especiais são dadas por Deus e que partem de uma prospecção profunda em aceitar os fatos determinados pelo divino. Em termos argumentativos, ponderamos que as modalizações epistêmicas instauradas pelos líderes religiosos visam afirmar e confirmar informações pragmáticas já sabidas e compartilhadas entre os participantes da interação (o líder religioso e os fiéis), no que tange, especificamente, à fé, à moral e ao comportamento daqueles que buscam pela literatura de autoajuda religiosa.

Com base em Hengeveld (2004), atestamos que a qualificação modal epistêmica manifesta o grau de comprometimento do falante com relação à verdade

da proposição, revelando seus julgamentos e opiniões acerca do conteúdo modal veiculado (modalidade epistêmica orientada para a Proposição). Ao fazê-lo, o falante assumiria, com diferentes graus de adesão (que vai do certo ao incerto, do provável ao improvável, do possível ao impossível, etc.), a proposição apresentada. Desse modo, pensamos que o falante (líder religioso) possa também pretender se colocar como representante ou “porta-voz” daquilo que é entendido como “verdade” dentro do espectro religioso, em virtude da sua posição como representante da divindade, autoridade religiosa investida de poder etc. Assim, a exposição de suas crenças e de seus conhecimentos poderiam ser entendidos como a “verdade” a partir da ótica da fé e por parte daqueles que compartilham a mesma crença religiosa, asseverando, desse modo, a modalização epistêmica instaurada.

Em relação à modalidade deôntica, passemos para a ocorrência (2):

- (2) E essa é a relação dinâmica do homem com Deus é uma das características básicas do Deus bíblico, do Deus para quem, em última instância, **devemos rezar** (A Oração).

Em (2), averiguamos que a modalidade deôntica, com orientação modal para o Participante, é instaurada por meio da construção perifrástica *dever+infinitivo*, em que o falante (líder religioso) prescreve para si e para os demais (o que pode ser evidenciado pela marca de primeira pessoa do plural, *devemos*) a obrigação designada pelo predicado, ou seja, o dever de rezar. Baseando-nos em Hengeveld (2004), ponderamos que a orientação modal deôntica para o Participante é de caráter mais impositivo [+imposição], em virtude de o falante (líder religioso) especificar sobre quem recai à deonticidade contida no enunciado modalizado. No entanto, pensamos que essa imposição possa ser mitigada quando há inclusão do falante na incidência do valor modal deôntico instaurado, produzindo, portanto, o efeito de que não apenas o ouvinte (fiel religioso) estaria obrigado a realizar o que é designado pelo predicado,

como também o falante (autoridade religiosa). Acreditamos também que a inclusão do falante na incidência do valor modal deôntico possa ser uma tentativa da autoridade religiosa de buscar uma aproximação com o seu público leitor, revelando, assim, certa solidariedade para com este, na medida em que se coloca sob a obrigação, a permissão ou a proibição designada por meio da modalização deôntica.

No que tange à modalidade facultativa, analisemos a ocorrência (3):

- (3) Esse vazio, que sempre existe na vida do homem e da sociedade, só **poderia**, pelas palavras de Santo Agostinho, **ser** preenchido pela pessoa de Deus (Razão e Fé).

Em (3), identificamos que a modalidade facultativa, com orientação modal para o Evento, é instaurada por meio da construção perifrástica *poder+infinitivo*, em que o falante (líder religioso) caracteriza um dado evento em termos das circunstâncias que possibilitam a sua ocorrência, no caso, que o vazio existente na vida do homem e na sociedade só é capaz de ser preenchido por Deus. De acordo com Hengeveld (2004), as capacidades e as habilidades instauradas podem ser intrínsecas, que corresponde ao “ser capaz de”, ou adquiridas, que diz respeito ao “saber como”. Em (3), averiguamos que qualificação modal facultativa se volta para a capacidade de concretização de um evento (“ser capaz de”), em que o falante (líder religioso) assegura o poder da divindade (Deus) de preencher o vazio existente na vida do homem e da sociedade.

Em termos discursivos e argumentativos, pensamos que as qualificações modais facultativas, no discurso de autoajuda religioso, possam ser entendidas como asserções feitas pelo líder religioso no intuito de afirmar e legitimar as capacidades e as habilidades que foram dotadas pela divindade aos fiéis religiosos (público leitor, em sua maioria), quando a modalidade facultativa está orientada para o Participante. Nos casos em que a modalidade facultativa está orientada para o Evento, a qualificação

modal pode remeter às circunstâncias que tornam possível ou necessária a concretização de um estado-de-coisas (preencher o vazio) no mundo real (a vida das pessoas em sociedade). Ponderamos que, na literatura de autoajuda religiosa, a vitória pessoal está relacionada à capacidade do sujeito (fiel religioso) de permanecer em conexão com o divino, em que este o dota de habilidades inimagináveis ao alcance humano, tratando-se, portanto, de uma questão de fé, de crença absoluta e, necessariamente, de não duvidar do poder da divindade.

No que é relativo à modalidade volitiva, averiguemos a ocorrência (4):

- (4) Indo a um templo rezar para um Deus vivo, rezar para um Deus que **quer** a vida, rezar para um Deus que vê os irmãos em todas as criaturas, cada um com suas próprias características. (A Oração).

Em (4), constatamos que a modalidade volitiva, com orientação modal para a Participante, é instaurada por meio do verbo de significação plena *querer*, em que o falante (líder religioso) reporta o desejo da divindade de que todos tenham vida, sendo necessário, para isso, que todos façam orações dirigidas para Ele. Pautando-nos em Hengeveld (2004), atestamos que a qualificação modal volitiva voltada para o Participante revela o desejo ou intenção do sujeito designado pelo predicado em realizar o que é descrito no enunciado modalizado. Especificamente, nesses casos, acreditamos que o líder religioso busca introjetar a pessoa da divindade como voz de autoridade e/ou ser absoluto, como aquele que deseja sempre o melhor para aqueles que O seguem. Nesse sentido, as modalizações volitivas poderiam servir de consolo e amparo para os seus leitores, vendo na imagem da divindade uma resposta para os seus problemas e força para vencer os obstáculos impostos por quem abraça a fé (crença religiosa).

No que tange à argumentatividade, ponderamos, com base em Oliveira (2017), que a modalização volitiva possa servir como asserções proferidas pelo líder religioso,

em relação: (i) ao que a divindade deseja (modalidade volitiva orientada para o Participante), projetando o ser superior como voz de autoridade; (ii) ao que é desejável ou indesejável em termos de conduta religiosa (modalidade volitiva orientada para o Evento), deslocando, dessa forma, o *querer-desejar* (campo mental) para o *querer-fazer* (campo acional); e (iii) ao que é volicionado pelo líder religioso em realizar (modalidade volitiva orientada para a Proposição), servindo como projeção daquilo que é desejável no âmbito da fé e da moral religiosa.

De acordo com Oliveira (2020), a modalidade volitiva parece ser produtiva como estratégia argumentativa, pois ela pode revelar: (i) o comprometimento volitivo do falante em relação ao evento desejado, haja vista que é próprio falante quem avalia o evento como sendo bom e agradável, como no exemplo: *Esta noche quiero hablar sobre qué tipo de futuro vamos a tener y qué tipo de nación vamos a ser* [Esta noite quero falar sobre que tipo de futuro vamos ter e que tipo de nação vamos ser] (OLIVEIRA, 2020, p. 65); e (ii) o descomprometimento volitivo do falante, quando este reporta a volição de um terceiro-reportado em concretizar um dado evento, pois é o sujeito introjetado que aprecia o evento volicionado como bom e agradável e não o falante, como no exemplo: *Es hora de comenzar a avanzar hacia un sistema de inmigración basado en el mérito, uno que admita personas que estén calificadas, que quieran trabajar, que contribuyan a nuestra sociedad y que amen y respeten a nuestro país* [É hora de começar a avançar para um sistema de imigração que esteja baseado no mérito, em que se admitam pessoas que estejam qualificadas, que queiram trabalhar, que contribuam com a nossa sociedade e que amem e respeitem o nosso país] (OLIVEIRA, 2020, p. 66).

Dentre os casos de modalização (epistêmica, deôntica, volitiva e facultativa), constatamos também os usos distintivos deste mesmo fenômeno, como podemos ver na Tabela 2, que traz a frequência total dos casos de sobremodalização, remodelização e comodalização encontrados nos livros de autoajuda do Papa Francisco que compuseram o *cópus* desta pesquisa:

Tabela 2 — A frequência dos usos distintivos da modalização.

Usos distintivos da modalização	Frequência	Porcentagem
Comodalização	59	78,6%
Sobremodalização	09	12%
Remodalização	07	9,4%
Total	75	100%

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do SPSS.

Com base na Tabela 02, identificamos que a comodalização é a mais recorrente (78,6%), seguida pela sobremodalização (12%) e a remodelização (9,4%). Acreditamos que a comodalização seja mais produtiva, pois a coocorrência de diferentes tipos de modalizações combinadas pode: (i) intensificar a obrigatoriedade do seguimento aos preceitos morais impostos pela sociedade e pela religião (deôntica-deôntica); (ii) asseverar a volição expressa no que diz respeito ao que é avaliado e apreciado pelos líderes religiosos ou pela divindade como bom e agradável para os fiéis (volitiva-volitiva); e (iii) apreciar crenças e opiniões subjetivas acerca de normas e regras de conduta que devem ser seguidas pelos fiéis religiosos (epistêmica-deôntica); como podemos ver, respectivamente, nas ocorrências de (5) a (7):

- (5) O diálogo **deve ser** de complemento, e nenhum dos dois, nem o cientista, nem o religioso, **devem partir** da plataforma "a verdade está em minhas mãos", porque isso é uma mentira (Razão e Fé).
- (6) Um Deus que **quer** a vida e **quer** de você uma atitude de vida plena (Razão e Fé).
- (7) Eu **acredito** que só existe um caminho, e esse caminho tem uma palavra que **deve ser** escrita com letra maiúscula: Humildade (Razão e Fé).

Em (5), verificamos que há uma comodalização deôntica-deôntica composta por uma modalidade deôntica orientada para o Evento (*O diálogo dever ser de*

complemento) que coocorre com uma modalidade deôntica orientada para o Participante (*O cientista e o religioso não devem partir da plataforma de que a verdade está em suas mãos*). Nesse caso, verificamos que o falante (autoridade religiosa) manifesta a obrigação de realização de um evento, em questão, que a fé e a razão se complementem, que, por seu lado, incide sobre a proibição que recai sobre o participante designado pelo predicado (o cientista e o religioso), que, por seu turno, está proibido de acreditar que tenha a posse da verdade. Assim sendo, a articulação de distintas orientações modais (Evento e Participante) e de distintos valores modais (obrigação e proibição) podem intensificar a deonticidade manifestada no tocante ao contexto de produção do discurso, no caso, a obrigatoriedade de conciliação entre a fé e a razão (*dever-fazer*) e o comportamento que devem ter os religiosos e os cientistas.

Em (6), constatamos a ocorrência de comodalização volitiva-volitiva, em que ambas as modalidades volitivas estão orientadas para o Participante. Ao empregar a coocorrência de conteúdos modais volitivos, o líder religioso busca expressar a volição do participante designado pelo predicado (*Deus*), no diz respeito ao desejo (necessidade volitiva) d'Ele de que o homem tenha vida (na primeira modalização volitiva) e que tenha vida plena (culminando em outra necessidade volitiva). Nesse sentido, a articulação de ambas as modalidades volitivas com o mesmo valor semântico e orientação modal circunscreve o que é volicionado no eixo do *querer-desejar*, ratificando, dessa forma, que aquilo que é desejado pelo participante expresso pelo predicado é entendido por ele como sendo bom e agradável.

Em (7), averiguamos um caso de comodalização epistêmica-deôntica, em que a modalidade epistêmica orientada para a Proposição (*Eu acredito que só existe um caminho*) coocorre com uma modalidade deôntica orientada para o Evento (*esse caminho tem uma palavra que deve ser escrita com letra maiúscula: Humildade*). Nesse caso, atestamos que a modalidade epistêmica designa uma crença subjetiva do líder religioso acerca da sua convicção pessoal da existência de um único caminho, que, por

sua vez, incide sobre a modalidade deôntica, que diz respeito à obrigatoriedade da virtude da humildade que deve traçar esse mesmo caminho. Em outras palavras, constatamos a manifestação de uma crença subjetiva do falante que assevera a obrigatoriedade de um evento (o acreditar comodalizando com o dever-existir), com base em suas próprias convicções e opiniões pessoais.

Em relação aos casos de sobremodalização (12%), verificamos que o escopo de atuação de modalizadores epistêmicos incidindo sobre modalizadores deônticos parece ser o mais recorrente nos livros de autoajuda analisados. Isso se justifica, se considerarmos que o Sumo Pontífice (e os demais líderes religiosos que com ele dialogam), ao regular, prescrever ou normatizar regras de conduta, opte por expressar opiniões e crenças de cunho pessoal, subjetivando, por meio do modalizador epistêmico, o conteúdo modal deôntico, que, por sua vez, geralmente remete a deveres e obrigações já reguladas no âmbito legal, moral ou religioso, como pode ser atestado nas ocorrências (8) e (9):

- (8) Eu **acredito** que a sociedade **precisa escutar** um pouquinho mais sobre como os homens vêm dialogando há muitos anos (Razão e Fé).
- (9) Depois, vêm a pergunta real e profunda e o esforço pela elevação. A essência, o lume de tudo. O que faço, para onde devo mirar? **Acredito** que é a pergunta que **devemos** constantemente **fazer** a nós mesmos, todos os dias (A Dignidade).

Em (8) e (9), verificamos que os modalizadores epistêmicos, cuja modalidade epistêmica está orientada para a Proposição, incidem sobre modalizadores deônticos, cuja modalidade deôntica está orientada para o Participante, subjetivando os conteúdos modais deônticos instaurados, haja vista que o líder religioso faz uma avaliação pessoal da regra e norma de conduta imposta sobre o participante designado pelo predicado.

Em (8), o falante (líder religioso) avalia o ato deôntico instaurado ao prescrever a obrigação que recai sobre o participante expresso (a sociedade), que, por sua vez, tem o dever de escutar a forma como os homens vem dialogando no decorrer dos anos. Em (9), o falante (líder religioso) também faz uma apreciação pessoal acerca do conteúdo modal deôntico veiculado, prescrevendo, para o participante contido no predicado (nós – todos os religiosos e fiéis), a obrigação de se perguntar para qual direção deve fixar o seu olhar para alcançar a plenitude espiritual.

Desse modo, a modalidade epistêmica orientada para a Proposição assinala a subjetivação do posicionamento do falante (líder religioso) acerca da modalidade deôntica orientada para o Participante. Em outras palavras, identificamos uma modalidade epistêmica subjetiva incidindo sobre uma modalidade deôntica objetiva, propiciando, por seu lado, uma mudança do conteúdo modal veiculado pela segunda, em razão da subjetivação imposta pela primeira (o *eixo do conhecimento* incidindo sobre o *eixo da conduta*).

No que se refere à remodelização (9,4%), parece ser mais recorrente os casos em que um único modalizador deôntico incide sobre dois predicados performativos, como podemos averiguar nas ocorrências (10) e (11):

- (10) Tenho a sensação de que o problema do antagonismo no diálogo da fé entre secularismo, fé e ciência, fé e vida pública, tem a ver também com a busca da humildade de saber que **devo escutar e entender** o que acontece com o outro (Razão e Fé).
- (11) De acordo com a Midrash, a Torá era anterior à criação do cosmo. É como um pai que disse ao seu filho: "Aqui estão as instruções genéricas, você tem que interpretar como torná-las vida, mas eu lhe dou o manual de instruções, não instruções taxativas, por que **é preciso ler e interpretar** (A Dignidade).

Em (10) e (11), identificamos dois casos de remodelização deôntica, em que os modalizadores deônticos, *devo* e *é preciso*, incidem, respectivamente, sobre os

predicados performativos escutar/entender e ler/interpretar, configurando, pois, em uma modalidade deôntica orientada para o Participante e outra para o Evento.

Em (10), o falante (líder religioso) instaura sobre si, o que pode ser evidenciado por meio da marca de primeira pessoa do singular *devo*, a obrigação moral de escutar e entender os demais. Em termos argumentativos, o falante poderia pretender se colocar como um modelo a ser seguido pelos fiéis (aquele que ouve e busca compreender a todos), em que estes também deveriam seguir a norma de conduta prescrita pela autoridade religiosa. Assim, a modalidade deôntica instaurada seria mais impositiva [+imposição], haja vista que há a especificação de um sujeito sobre o qual recai a deonticidade manifestada.

Por sua vez, em (11), o falante (autoridade religiosa) se limita a regular a obrigatoriedade de um evento, entendido como uma necessidade (deôntica), na qual se infere o dever de ler e interpretar o livro sagrado (a Torá para os judeus). Ao regular apenas a obrigação de um evento, sem especificar um sujeito em particular, a modalidade deôntica seria menos impositiva [-imposição]. A orientação modal para o Evento, portanto, refere-se a um recurso discursivo em que o falante reporta apenas regras e normas de âmbito geral, eximindo-se de transparecer qualquer tipo de avaliação subjetiva que possa comprometê-lo em relação ao que é enunciado por ele no discurso.

De acordo com Valentim (2017), a remodelização pode acarretar ao enunciado modalizado uma interpretação mais intensificada do valor modal instaurado, reforçando a força ilocucionária do conteúdo modal (epistêmico, deôntico, volitivo ou facultativo). Nesse sentido, com base na autora, a remodelização produz, em (10) e (11), uma asseveração do valor modal de obrigação que é instaurado, servindo, pois, como uma espécie de reforço do papel de orientação, ordem e instrução (prototípicos da modalidade deôntica), que, por seu turno, é oriunda da necessidade deôntica de

concretização do que é expresso por meio do predicado (escutar/entender e ler/interpretar).

7 Considerações finais

Neste trabalho, buscamos descrever e analisar a modalização como recurso discursivo e estratégia argumentativa no discurso de autoajuda do Papa Francisco. Nesse sentido, pretendíamos verificar como os diferentes tipos de modalização (epistêmica, deôntica, volitiva e facultativa) e os usos distintivos dela (sobremodalização, remodelização e comodalização) poderiam contribuir como meio de persuasão e convencimento (adotados como sinônimos nesta pesquisa) no encadeamento discursivo de uma autoridade religiosa. Para isso, recorreremos aos trabalhos de Hengeveld (2004), no que tange à modalização, e aos estudos de Corbari (2016), Valentim (2017) e Gasparini-Bastos e Brunelli (2019), no que diz respeito aos usos distintivos da modalização.

A partir da análise *quantitativo-qualitativa* dos livros de autoajuda do Papa Francisco, verificamos que a modalidade epistêmica foi a mais recorrente (38,9%), em que o líder religioso desejou manifestar suas crenças e convicções acerca do mundo real ou espiritual, comprometendo-se com a proposição por ele enunciada. Por sua vez, identificamos que a modalidade deôntica foi a segunda mais recorrente (36%), em que a autoridade religiosa optou por prescrever e regular normas e regras de conduta, buscando incluir-se na incidência do valor modal, no intuito de mitigar a deonticidade instaurada. Por seu lado, a modalidade facultativa foi a terceira mais recorrente (13,7%), em que o representante da divindade reportou as capacidades e as habilidades inerentes à concretização de eventos com a ajuda do poder divino. Por sua parte, a modalidade volitiva foi a quarta mais recorrente (11,4%), em que o conselheiro espiritual quis manifestar o que era desejável por parte da divindade como forma de alentar e fortalecer a fé dos seguidores (leitores).

No que diz respeito aos usos distintivos da modalização, verificamos que a comodalização foi a mais recorrente (78,6%), em que o falante (líder religioso) objetivou tanto intensificar o que era obrigatório, permitido ou proibido (deôntica-deôntica) quanto asseverar os desejos e vontades da divindade (volitiva-volitiva) e fazer julgamentos subjetivos acerca das regras e normas de conduta referentes à fé e à moral (epistêmica-deôntica). Por sua vez, a sobremodalização foi a segunda mais recorrente (12%), em que o falante (autoridade religiosa) optou, por meio do modalizador epistêmico, caracterizar a modalização deôntica de forma subjetiva, revelando o seu posicionamento favorável a norma prescrita. Por seu turno, a remodelização foi a terceira mais recorrente (9,4%), em que o falante regulou normas de conduta por meio de um modalizador deôntico incidindo sobre dois predicados performativos, asseverando, portanto, a necessidade deôntica de concretização de ambos os estados-de-coisas veiculados no enunciado modalizado.

Por fim, consideramos que tanto as diferentes modalizações quanto os seus usos distintivos possam ser empregados como recurso discursivo e estratégia argumentativa, tendo em vista os propósitos e as intenções comunicativas do falante (líder religioso), em que este busca modificar a informação pragmática de seus ouvintes (leitores), procurando levá-los a uma mudança de atitude e a uma aceitação dos valores propostos pela crença religiosa adotada.

Referências Bibliográficas

ADELINO, F. J. S. **Na trilha dos modalizadores:** perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego. 2016. 334f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ADELINO, F. J. S.; NASCIMENTO, E. P. A modalização epistêmica asseverativa na construção argumentativa de entrevistas de seleção de emprego. **Revista Entrepalavras**, v. 9, n. 1, 2019, p. 287-302. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1345/580>.

Acesso em: 10 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.22168/2237-6321-11345>

BERGOGLIO, J. M.; SKORKA, A.; FIGUEROA, M. **A Dignidade**. São Paulo: Editora Saraiva-Benvirá, 2019.

BERGOGLIO, J. M.; SKORKA, A.; FIGUEROA, M. **A Oração**. São Paulo: Editora Saraiva-Benvirá, 2019.

BERGOGLIO, J. M.; SKORKA, A.; FIGUEROA, M. **A Solidariedade**. São Paulo: Editora Saraiva-Benvirá, 2019.

BERGOGLIO, J. M.; SKORKA, A.; FIGUEROA, M. **Razão e Fé**. São Paulo: Editora Saraiva-Benvirá, 2019.

BESSA, D. B. Literatura de autoajuda religiosa. **Revista Teleológica**, v. 1, n. 5, p. 56-64, 2016. Disponível em:

<http://www.teologica.net/revista/index.php/teologicaonline/article/view/105/111>.

Acesso em: 10 jun. 2020.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v13i1p7-16>

CORBARI, A. T. Modalizadores: a negociação em artigo de opinião. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 16, n. 1, p. 117-131, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v16n1/1518-7632-ld-16-01-00117.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160106-3715>

GASPARINI-BASTOS, S. D.; BRUNELLI, A. F. A coocorrência de elementos modais em obras de autoajuda dirigidas a mulheres. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 262-275, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2280/1489>. Acesso em: 10 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.21165/el.v48i1.2280>

GIVÓN, T. **Syntax**. An introduction. v.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. Functional diversity in language as seem from a consideration of modality and mood in English. **Foundations of Language**, v.1, n. 6, p. 322- 361, 1970.

HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish. **Journal of Semantics**, v. 6, n. 1, p. 227-269, 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31400482_Illocution_mood_and_modality_in_a_functional_grammar_of_Spanish. Acesso em: 10 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.1093/jos/6.1.227>

HENGEVELD, K. Illocution, mood, and modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. **Morphology: a handbook on inflection and word formation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p.1190-1201. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110172782.2.14.1190>

HENGEVELD, K. The grammaticalization of tense and aspect. In: HEINE, B.; NARROG, H. (org.). **The Oxford Handbook of Grammaticalization**. Oxford, Oxford University Press, 2011, p. 580–594. DOI <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199586783.013.0047>

HENGEVELD, K.; HATTNER, M. M. D. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. **Linguistics**, v. 53, n. 3, p. 479–524, 2015. Disponível em: <http://www.degruyter.com/view/j/ling.2015.53.issue-3/ling-2015-0010/ling-2015-0010.xml>. Acesso em: 10 jun. 2020.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

LOPES, M. F. S. **Uma análise funcionalista da modalidade deôntica na coluna Confronto das Ideias do jornal “O Povo”**. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LYONS, J. **Semantics**. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

NOGUEIRA, M. T.; LOPES, M. F. V. **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OLIVEIRA, A. S. **Modalidade volitiva em língua espanhola nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica**. 2017. 310f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, A. S. Modalidade volitiva e construção argumentativa nos discursos de Donald Trump em língua espanhola. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 1, n. 20, p. 51-80, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2612/1932>. Acesso em: 10 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.17648/eidea-20-2612>

PALMER, F. R. **Mood and modality**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

PARRET, H. **Enunciação e Pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

VALENTIM, H. T. Quando a reformulação é uma remodelização com efeito de atenuação. **Revista Normas**, v. 7, n. 1, p. 126-134, 2017. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/10428/9706>. Acesso em: 10 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.7203/Normas.7.10428>

Artigo recebido em: 01.01.2021

Artigo aprovado em: 12.03.2021



A linguagem verbal e visual em uma passagem de *Ms. Marvel, Volume 1: No normal* e em suas traduções para o português brasileiro e europeu

Verbal and visual language in an excerpt of *Ms. Marvel, Volume 1: No normal* and its translations to Brazilian and European Portuguese

Márcia Tavares CHICO*

Roberta Rego RODRIGUES**

RESUMO: Ao lançar mão da Estilística Tradutória, da Tradução Intermodal, da Linguística Sistêmico-Funcional, da Gramática do Design Visual e dos Estudos das Cores, este artigo tem por objetivo investigar a linguagem verbal e não-verbal em um excerto de *Ms. Marvel, Volume 1: No normal* e em duas traduções para o português brasileiro e europeu, consoante a metafunção interpessoal. Utilizaram-se cinco abas de uma planilha em formato XSL. Nas três primeiras abas, relativas à linguagem verbal, foram usadas as categorias Fornecimento, Demanda, Informação, Bens e Serviços, Modalização e Modulação. Na quarta aba, relacionada à linguagem não-verbal, foram empregadas as categorias Oferta, Demanda e Termos Básicos de Cores. Na quinta aba, também vinculada a essa linguagem, foram identificados os Termos Básicos de Cores mais frequentes nos painéis selecionados. Houve a

ABSTRACT: This article aims to investigate verbal and non-verbal language in an excerpt from *Ms. Marvel, Volume 1: No Normal* and in two of its translations, one to Brazilian Portuguese and the other one to European Portuguese. To do so, we use Translational Stylistics, Intermodal Translation, Systemic Functional Linguistics, Visual Design Grammar, and Colour Studies, in accordance to the interpersonal metafunction. We used a five-tabbed spreadsheet. The first three tabs encompass the use of verbal language in the categories: Offer, Demand, Information, Goods and Services, Modalization, and Modulation. The fourth tab encompasses non-verbal language in the categories: Offer, Demand, and Basic Colour Terms. The fifth tab is also concerned with non-verbal language and identifies the most frequent Basic Colour Terms found in the selected

* Doutoranda em História e bacharelada em Letras Tradução Inglês/Português pela UFPel. ORCID <http://orcid.org/0000-0001-7574-9655>. marciatch@gmail.com

** Doutora. Professora Associada, área de Tradução/CLC/UFPEL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1580-1789>. roberta.rego@ufpel.edu.br

quantificação das categorias que receberam “sim” através de uma função do programa Microsoft Excel nas quatro primeiras abas. No que concerne à quinta aba, a quantificação dos Termos Básicos de Cores mais recorrentes foi feita manualmente. Os resultados apontam que, no tocante às categorias utilizadas para a linguagem verbal, o texto-fonte e os textos-alvo são idênticos. Os resultados também indicam que, em relação aos painéis, a Oferta é mais frequente que a Demanda, coadunando com os dados da linguagem verbal, em que o Fornecimento se manifesta com mais regularidade. Pode-se concluir que, quanto à linguagem verbal, encontram-se diferenças entre o texto-fonte e os textos-alvo sob uma perspectiva microtextual; e que, em grande parte, observou-se uma consonância entre os modos semióticos verbal e visual no excerto analisado.

PALAVRAS-CHAVE: Estilística Tradutória. Tradução Intermodal. Linguística Sistêmico-Funcional. Gramática do Design Visual. Estudos das Cores.

panels. In the first four tabs, the categories marked as “yes” through a Microsoft Excel function were later quantified. However, for the fifth tab, the quantification was carried out manually. The results show that the source text and target texts are identical when it comes to the verbal language categories. The results also show that, for non-verbal language, Offer is more frequent than Demand, which matches the results for verbal language. We can conclude that, for verbal language, the differences between the source text and the target texts are micro-textual. We could observe a consonance between the verbal and visual semiotic modes in the selected excerpt.

KEYWORDS: Translational Stylistics. Intermodal Translation. Systemic Functional Linguistics. Grammar of Visual Design. Colour Studies.

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar um excerto da história em quadrinhos *Ms. Marvel, Volume 1: No normal* (2014), escrita por G. Willow Wilson com a arte de Adrian Alphona, e duas de suas traduções para o português, sendo uma para o português brasileiro e outra para o português europeu, sob o enfoque da Estilística Tradutória, da Tradução Intermodal, da Linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual, utilizando, também, da noção de Termos Básicos de Cores.

Aparentemente, a investigação da tradução interlinguística juntamente com a investigação da Tradução Intermodal, sob o viés da metafunção interpessoal, não é algo recorrente em pesquisas sobre histórias em quadrinhos. Ao examinarmos ambos os tipos de tradução do tipo de texto supracitado e da metafunção adotada, esperamos contribuir para preencher um nicho não muito explorado.

Investigamos a história em quadrinhos e suas traduções com base em categorias para as traduções interlinguísticas e categorias para as traduções intermodais. No tocante à tradução interlinguística, citamos a Estilística Tradutória (MALMKJAER, 2003, 2004) para pesquisar linguisticamente textos literários bem como textos criativos em relação de tradução; e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) para o estudo da construção do significado no texto. Para fins de análise da Tradução Intermodal, utilizamos a Gramática do Design Visual, a qual nos apresenta como o modo semiótico verbal e o não-verbal são realizados (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Além disso, em relação ao uso de cores, usamos o conceito de Termos Básicos de Cores (BERLIN; KAY, 1991).

O artigo justifica-se por apresentar uma análise ainda pouco explorada, a das histórias em quadrinhos sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual. Justifica-se também por utilizar a Estilística Tradutória de forma mais abrangente, analisando um outro tipo de texto criativo além do texto literário. Além disso, o artigo apresenta uma possibilidade de complementação da análise do modo semiótico visual utilizando o conceito de Termos Básicos de Cores.

Algumas perguntas guiaram o andamento da pesquisa, tais quais: como se realiza a tradução interlinguística, principalmente no que diz respeito à metafunção interpessoal? Como a metafunção interpessoal é realizada no modo semiótico visual? Como os modos semióticos verbal e visual interagem do ponto de vista da metafunção interpessoal? E como a utilização de cores, no modo semiótico visual, auxilia na construção do significado do texto?

Para responder tais questões, selecionamos um excerto da história em quadrinhos, baseando-nos no conceito de “fase discursiva” (MARTIN; ROSE, 2007). Procuramos entender como a metafunção interpessoal é realizada tanto no campo verbal quanto no campo visual e como os dois modos semióticos se relacionam para a criação de significado do texto, levando em conta, também, o uso de cores.

O artigo, primeiramente, apresenta o referencial teórico, procurando explicitar as teorias e conceitos que foram utilizados para análise, como, por exemplo, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática do Design Visual. Após, apresentamos a metodologia, na qual explicamos como escolhemos o excerto a ser analisado, os procedimentos de análise e como foi feita a quantificação dos dados recolhidos, através do uso de planilhas eletrônicas. A seção seguinte enfocará a análise das obras, seguida das considerações finais que serão apresentadas tendo como base os resultados obtidos.

2 Fundamentação teórica

2.1 Estilística Tradutória

Malmkjaer (2003, 2004) preocupa-se com a semântica de textos-fonte literários e seus respectivos textos-alvo, preocupação esta que levou à criação do termo “Estilística Tradutória”.

Uma análise estilística de um texto levaria em consideração *como* o texto possui determinado significado e o *porquê* das escolhas criativas feitas pela autora (MALMKJAER, 2003). Na visão de Malmkjaer (2003), essas escolhas são limitadas pelas convenções de gênero, por exemplo, ou por fatores linguísticos, políticos e ideológicos.

No que tange à Estilística Tradutória, as limitações que se apresentam à tradutora são ainda mais amplas, uma vez que ela tem de levar o texto-fonte em consideração (MALMKJAER, 2003). Segundo a autora, baseando-se no texto-fonte, a

Estilística Tradutória visa à explicação do porquê de um texto traduzido possuir o significado que possui. Para tal, outros traços extralinguísticos, como as normas preliminares de tradução, postuladas por Toury (1995), por exemplo, devem ser considerados (MALMKJAER, 2003).

Para Malmkjaer (2004), a mediação através da tradução perpassa duas línguas e não haverá sempre correspondência entre muitos de seus aspectos (extra)linguísticos. Isso faz com que a tradutora tenha que fazer opções e encarar restrições (MALMKJAER, 2004). Para a autora, um texto literário mediado pela tradução possui quatro características que lhe são inerentes: 1) o texto é influenciado pelas opções e interpretações da mediadora; 2) a mediação através da tradução possui um objetivo; 3) a mediação e as opções da mediadora podem levar à criação de um texto cujo objetivo é distinto do objetivo do texto-fonte; e 4) o público-alvo do texto-fonte diferencia-se do público-alvo do texto mediado (MALMKJAER, 2004).

Assim, a Estilística Tradutória se preocupa com o entendimento dos significados que os textos-fonte literários e seus respectivos textos-alvo carregam. Por acreditarmos que um texto literário pode ser chamado de texto criativo, também acreditamos que a Estilística Tradutória possa ser utilizada para investigar outros textos criativos, como, no caso do presente artigo, as histórias em quadrinhos. E por acreditarmos também que esse entendimento semântico proposto pela Estilística Tradutória se coaduna com os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, introduzimo-la na próxima subseção.

2.2 Linguística Sistêmico-Funcional

A linguagem, para Halliday e Matthiessen (2014), está em constante evolução e é intrinsecamente verbal. Parte-se do pressuposto de que o texto é uma unidade semântica que pode ser visto *per se* ou como um meio para descobrir algo a mais (*cf.* HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A Gramática Sistêmico-Funcional, para os

autores, pode ser considerada como uma série de sistemas, os quais são empregados pelas usuárias da língua¹ para poder produzir significado.

A Linguística Sistêmico-Funcional apresenta três metafunções que podem ser simultaneamente referidas através da escala de ordens² (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Metafuncionalmente, os significados podem ser construídos de forma interpessoal, ideacional e textual (THOMPSON, 2014). A metafunção interpessoal se refere ao uso da língua para comunicação com outra falante; a ideacional se relaciona a como representamos o mundo interno e externo no nível experiencial e no nível lógico-semântico; e a textual organiza as manifestações interpessoais e ideacionais em um contexto específico (THOMPSON, 2014). O presente trabalho lidará, como mencionado anteriormente, com a metafunção interpessoal.

O Modo Oracional (*Mood*) é a adaptação de partes da mensagem de uma falante por outra falante para que a comunicação possa seguir seu rumo, sendo que o cerne da resposta consiste em dois elementos, o *Sujeito* e o *Finito*; e, por conseguinte, a parte remanescente da oração é designada como Resíduo (THOMPSON, 2014). Para Thompson (2014), um dos propósitos fundamentais da linguagem é a de *fornecer* ou *demandar* uma mercadoria³ específica. No caso de a mercadoria ser informação, a linguagem possui uma função *constitutiva*, fazendo todo, ou quase todo, o trabalho de

¹ Em “Pode o subalterno falar?”, Gayatri Spivak (2010) discorre sobre a construção do Outro a partir de uma visão eurocêntrica da realidade. Para a autora, o Outro criado pelo imperialismo europeu se vê sem um lugar de fala, sendo ensinado uma visão colonial da história. Sendo assim, para Spivak (2010), é necessário a construção de uma ambiente em que a voz da subalterna possa ser ouvida. Nesse sistema de supressão da voz da subalterna, o feminino “está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 87), sendo o sujeito masculino colocado na posição de maior poder. Acreditamos, assim, que o uso do masculino genérico para denominar seres humanos como um todo somente coloca o feminino em uma situação de ainda menos poder e de maior subjugação. Por isso, escolhemos utilizar o feminino como pronome genérico para, assim, apresentar uma posição alternativa à dominação masculina e, seguindo o raciocínio de Spivak, dar voz ao Outro subordinado.

² Tradução de *rank scale* proposta por Figueredo (2011).

³ Tradução de *commodity* proposta por Figueredo (2011).

comunicação (THOMPSON, 2014). Já no caso de *bens e serviços*, a linguagem possui uma função *ancilar*, auxiliando na comunicação (THOMPSON, 2014).

Assim, temos quatro principais papéis de fala: fornecer informações (declaração), demandar informações (pergunta), fornecer bens e serviços (oferta) e demandar bens e serviços (comando) (THOMPSON, 2014).

Segundo o autor, três dessas funções podem ser associadas com funções gramaticais específicas: declarações são expressas por orações declarativas; perguntas são expressas por orações interrogativas; e comandos são expressos por orações imperativas.

O termo “modalidade” se refere à credibilidade de uma sentença, sendo que alguns dos marcadores de modalidade podem ser verbos auxiliares, como *may* e *must*, e adjetivos, como *possible* e *probable* (HALLIDAY, 1985 *apud* KRESS; van LEEUWEN, 2006). A modalidade, segundo Thompson (2014), pode ser vista como a construção de uma “aura” interpessoal da atitude da falante sobre o que está sendo falado. Há dois tipos de modalidade: *modalização* e *modulação* (THOMPSON, 2014). A modalidade pode ser investigada a partir do *comprometimento* da falante com o que está sendo dito ou se a falante assume *responsabilidade* pelo que está sendo dito – o que pode acontecer de forma subjetiva ou objetiva e implícita ou explícita (THOMPSON, 2014).

A seguir mostramos um trabalho sobre um traço da metafunção interpessoal em histórias em quadrinhos no par de línguas português/inglês.

Pagano, Sá e Ferregueti (2014) analisam a equivalência tradutória das Partículas Modais em histórias em quadrinhos da Turma da Mônica traduzidas do português para o inglês. As autoras e o autor procuram verificar quais as Partículas mais utilizadas e como tais Partículas foram traduzidas para o inglês. Além disso, procuram entender como o significado das Partículas em português é realizado em inglês e o que pode ser averiguado acerca do funcionamento das Partículas com base na análise. Para tal, as autoras e o autor lançam mão da metafunção interpessoal de

Halliday e Matthiessen (2004). O corpus das autoras e do autor contou com onze histórias da Turma da Mônica, de Maurício de Souza, e suas traduções para a língua inglesa. Foram encontradas 93 ocorrências de Partículas Modais no corpus, sendo elas Anuência, Confirmação, Exclamação, Conclusão, Atenuação, Atenção, Concordância e Exortação; no corpus traduzido, algumas Partículas, como as de Anuência, foram traduzidas como *tag questions* (PAGANO; SÁ; FERREGUETTI, 2014). As autoras e o autor concluem que os padrões de utilização das Partículas Modais em português brasileiro são traduzidos para elementos específicos de língua inglesa, sendo que em língua inglesa, diferentemente da língua portuguesa, não são utilizados somente itens lexicais, mas também recursos gramaticais e prosódicos.

2.3 Interatividade entre a linguagem visual e verbal

Doloughan (2011) explora como imagens podem ser utilizadas tanto por si mesmas quanto em conjunto com o intuito de formar uma narrativa, examinando como as escritoras utilizam-se dos recursos visuais e verbais para narrar suas histórias, recursos esses que podem realizar traduções intermodais quando se encontram em interação. A autora enfatiza a análise de “como texto e imagem interagem e os efeitos de tal interação em termos da produção e recepção do significado”⁴ (DOLOUGHAN, 2011, p. 24).

Kress (2003 *apud* DOLOUGHAN, 2011) argumenta que as práticas literárias que temos por costumeiras estão se modificando, se direcionando para uma prática mais multimodal. Segundo ele, o modo visual e o modo verbal se diferem na apresentação, pois a linguagem verbal é mais esquemática do que a visual.

Para Kress e van Leeuwen (2006 *apud* DOLOUGHAN, 2011), a linguagem visual apresenta sua própria estrutura. Por exemplo, conforme os autores (*apud*

⁴ No original: “(...) how text and image interact and on the effects of such interaction in terms of the production and reception of meaning.”

DOLOUGHAN, 2011), princípios do design e da composição podem ser utilizados por escritoras para a criação de significado. Tanto o que é excluído como incluído em uma composição apresentam significado (KRESS; van LEEUWEN, 2006 *apud* DOLOUGHAN, 2011).

Tal pensamento é compartilhado por Diniz (1999), a qual menciona que cada atividade semiótica produzirá seu sistema de significados. Segundo ela, essas atividades semióticas não são apenas linguagens “em seu meio de expressão, mas constituem procedimentos que permitem especificar seus processos e práticas semióticas distintas” (DINIZ, 1999, p. 31). Para a autora, é necessário enfatizar que cada sistema possui aspectos próprios que moldam a equivalência durante a tradução e que levam a uma determinada experiência por parte da espectadora.

Consoante Karatza (2017), os diferentes modos semióticos trabalham conjuntamente para a construção do significado em potencial de um determinado texto. As imagens auxiliam na demonstração daquilo que levaria muito tempo para descrever, enquanto a linguagem escrita representa aquilo que é difícil de ser enquadrado em imagens (KRESS, 2010 *apud* KARATZA, 2017). Os diferentes modos semióticos apresentam, também, lógicas diferentes: a lógica do tempo governa o texto escrito e a lógica da espacialidade e simultaneidade governa a imagem (KRESS, 2003 *apud* KARATZA, 2017). O significado de um texto é construído por meio da contribuição de todos os modos, concomitantemente, pois cada modo contribui de uma maneira particular para a criação do significado em um texto multimodal (KRESS, 2010 *apud* KARATZA, 2017).

2.4 Gramática do Design Visual

Os modos semióticos visual e verbal, conforme Kress e van Leeuwen (2006), possuem formas específicas de realização. O que é expresso na linguagem mediante verbos de ação, pode ser expresso por vetores no modo visual (KRESS; van

LEEuwEN, 2006). No entanto, nem todas as relações feitas de forma verbal podem ser expressas de forma visual, sendo a recíproca verdadeira (KRESS; van LEEuwEN, 2006). Os modos semióticos apresentam suas próprias potencialidades e limitações, sendo, também, determinados social e historicamente (KRESS; van LEEuwEN, 2006).

Para os autores, pouco se estudou sobre a estruturação visual e, em sua opinião, esta vem sendo tratada apenas como um espelho da realidade. Kress e van Leeuwen (2006) acreditam que as imagens da realidade estão atreladas a interesses de instituições sociais, as quais produzem e divulgam as imagens. Por consequência, as estruturas visuais apresentam um cunho ideológico e detêm uma dimensão semântica relevante (KRESS; van LEEuwEN, 2006). Baseando-se nessas reflexões foi criada a Gramática do Design Visual.

Todas as escolhas imagéticas carregam significado. As formas geométricas, por exemplo, apresentam um significado que não é intrínseco a elas, mas que é produzido pela sociedade e cultura das quais advêm. A reunião dos elementos em um todo coerente é o que possibilita o entendimento dos textos visuais (KRESS; van LEEuwEN, 2006).

As imagens podem ser analisadas de acordo com a direção do olhar. Para Kress e van Leeuwen (2006), há uma diferença entre imagens que mostram as Participantes Representadas olhando diretamente nos olhos da visualizadora e aquelas que não o fazem. Usando os conceitos de Halliday (1985 *apud* KRESS; van LEEuwEN, 2006), o tipo de imagem em que há contato visual pode ser chamada de “demanda”, pois demanda algo das visualizadoras, um tipo de relação imaginária (KRESS; van LEEuwEN, 2006). Já o tipo de imagem em que não há contato visual entre a Participante Representada e a visualizadora são chamadas de “oferta” pois fornecem informações para quem as visualiza (KRESS; van LEEuwEN, 2006).

Como membros da sociedade, precisamos decidir se confiamos ou não em algo, se algo é verdadeiro ou não; assim, podemos nos basear nos marcadores de

modalidade que são apresentados na mensagem (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Segundo os autores, os marcadores de modalidade são construídos pelo grupo social com o qual nós interagimos e servem como guias para a confiabilidade das mensagens, sendo desenvolvidos com base nos valores, crenças e necessidades do grupo. Os autores postulam que existem “pistas de modalidade”, signos motivados, ou seja, aqueles que nascem do interesse de grupos sociais, os quais interagem com outros grupos sociais dentro de uma sociedade.

A modalidade, para Kress e van Leeuwen (2006), pode ser interpessoal, pois não expressa verdade ou mentira, mas sim produz verdades ou mentiras que estejam alinhadas com as expectativas das consumidoras da linguagem.

Quando se trata do visual, o conceito de modalidade também é essencial (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Kress e van Leeuwen (2006) determinam que as imagens também são criações sociais e a modalidade destas depende do que é considerado real por um certo grupo social.

De acordo com os autores, o uso de cores é importante para que possamos julgar a modalidade de uma imagem. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o quanto mais abstraídas são as cores, quanto mais reduzidas, menor é a modalidade.

Assim, os autores apresentam alguns marcadores de modalidade: 1) a saturação das cores; 2) a diferenciação de cores; 3) a modulação das cores; 4) a contextualização (no que se refere ao plano de fundo das imagens, se são detalhados ou não); 5) a representação (abstração ou representação de detalhes pictóricos); 6) a profundidade; 7) a iluminação; e 8) o brilho.

Outro detalhe importante é o de codificação de orientação, ou seja, princípios abstratos que nos informam quais grupos sociais ou instituições produziram as mensagens. Algumas codificações de orientação são: 1) tecnológicas; 2) sensoriais; 3) abstratas; e 4) naturalistas (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Moya Guijarro, em seu livro sobre análise multimodal de livros infantis ilustrados, analisa o livro *Where the wild things are* (SENDAK, 2007) levando em consideração quatro elementos para verificar como a metafunção interpessoal se manifesta na história: 1) atos imagéticos e olhar; 2) interação social: distância e intimidade; 3) ângulo horizontal; e 4) ângulo vertical (MOYA GUIJARRO, 2014 cf. KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006). O autor conclui que há uma predominância (96%) de ofertas quando se trata do olhar e do ato imagético, o que apresenta informações sobre a criança protagonista à leitora. No caso da interação social, o plano médio é o mais presente (72%), o que mostra o envolvimento entre a personagem principal e as outras Participantes Representadas (MOYA GUIJARRO, 2014). O ângulo horizontal está associado com envolvimento, sendo que 96% dos ângulos analisados são oblíquos, com exceção de duas páginas duplas com ângulo frontal, o que cria uma interação entre a leitora e a personagem principal (MOYA GUIJARRO, 2014). Por último, o ângulo vertical está associado a poder, sendo que, no livro, todas as imagens estão no nível do olhar, levando a entender que a leitora está no mesmo patamar da personagem principal (MOYA GUIJARRO, 2014).

2.5 Estudos das Cores

Berlin e Kay (1991) apresentam o conceito de Termos Básicos de Cores, o qual indica que diferentes línguas possuem em seu vocabulário um conjunto de Termos Básicos de Cores, como “branco”, “vermelho”, “amarelo”, “verde”, “azul”, “preto”, “cinza”, “laranja”, “marrom”, “rosa” e “roxo”. Com base nos estudos de Berlin e Kay, vários outros foram surgindo, indo desde a análise linguística até a análise de uma possível significação das cores.

De acordo com Biggam (2015), as cores performam vários papéis em nossas vidas: elas são uma constante em nosso dia a dia, podendo representar conexões a países ou instituições ou passar informações vitais para nossa segurança, como no caso

de semáforos. Biggam (2015) afirma que os Termos Básicos de Cores podem representar metáforas corriqueiras de linguagem, como a expressão inglesa *to feel blue*, que representa tristeza.

No entanto, como apresentado por van Leeuwen (2011), esses significados não são naturais às falantes de uma língua: eles são impostos através de explicações autoritativas e discursos normativos que se naturalizam em uma sociedade. Isso vai ao encontro do que é dito por Sutrop (2011). Consoante Sutrop (2011), as cores são o alfabeto da linguagem visual. Segundo o autor, as cores devem ser analisadas sempre dentro de um contexto. Para ele, muitos dos problemas enfrentados por pesquisadoras ao estudar os Termos Básicos de Cores advêm da retirada das cores de seu contexto de significação. Assim, uma teoria semiótica dos Termos Básicos de Cores deveria “colocar os termos de cores novamente em um contexto linguístico, histórico e cultural”⁵ (SUTROP, 2011, p. 43).

As cores também podem realizar a metafunção interpessoal, pois auxiliam na comunicação, representando ideias, valores e significados (van LEEUWEN, 2011).

Conforme van Leeuwen (2011), uma análise do significado das cores deve levar em consideração três categorias: todos os aspectos de uma cor devem ser considerados; as características materiais da cor devem ser analisadas, assim como o potencial de significado que carregam; e, por último, o potencial de significado dos “esquemas de cores” também deve ser levado em conta, não somente o potencial de significado das cores isoladas.

O autor trata da utilização das cores em jornais e revistas, mencionando que, neste tipo de publicação, “a conexão entre as palavras agora é visual”⁶ (van LEEUWEN, 2011, p. 92, grifo do autor), pois o que dá sentido ao texto escrito é o leiaute, as cores e

⁵ No original: “place the colour terms back into a linguistic, historical and cultural context.”

⁶ No original: “the connection between the words is now visual.”

a tipografia. Esse tipo de publicação “mistura o visual e o verbal de novas maneiras”⁷ (van LEEUWEN, 2011, p. 93) o que, acreditamos, também possa ser dito das histórias em quadrinhos.

3 Metodologia

3.1 Os quadrinhos escolhidos

Os quadrinhos da *Ms. Marvel*, com Kamala Khan de protagonista, vêm sendo publicados desde 2013 pela Marvel Comics. Para os propósitos desta análise escolhemos o primeiro volume da série, intitulado *Ms. Marvel, Volume 1: No normal* (2014), e suas traduções para o português brasileiro e o português europeu. A tradução para o português brasileiro foi feita por Rodrigo Barros e Paulo França e publicada pela Panini Comics em 2015, enquanto a tradução para o português europeu foi feita por Bernardo Rodrigues e publicada pela G. FLOY STUDIO em 2018. O volume em questão é escrito por G. Willow Wilson com a arte de Adrian Alphona.

Os quadrinhos narram a história da adolescente estadunidense, de origem paquistanesa, Kamala Khan. Uma noite, Kamala vai até uma festa e é surpreendida pela névoa terrígena, a qual desperta seus poderes inumanos. A partir desse momento, a personagem precisa aprender a controlar os seus poderes e a virar a super-heroína que sempre desejava ser, tomando o manto de Ms. Marvel.

O trecho escolhido narra a transformação de Kamala em uma inumana e o teste de seus poderes, o que, mais tarde, a levará a se tornar a Ms. Marvel. O trecho foi escolhido por ser uma fase discursiva de grande significância, pois narra os eventos que dão início ao resto dos acontecimentos. Segundo Martin e Rose (2007), a fase discursiva determina a progressão lógica dos eventos de uma narrativa. Cumpre

⁷ No original: “mixes the visual and the verbal in new ways.”

observar que um balão, o qual estava em urdu, foi desconsiderado da passagem selecionada.

3.2 Procedimentos de análise

Para a realização da análise foram selecionadas categorias para as traduções interlinguísticas e categorias para as imagens.

Para as categorias de traduções interlinguísticas, foram levados em conta o papel na troca e a mercadoria trocada, ou seja, o Fornecimento ou a Demanda de Informações ou de Bens e Serviços; e a Modalidade: a Modalização e a Modulação. Essas categorias, consoante Halliday e Matthiessen (2014), estão relacionadas com a metafunção interpessoal.

As categorias para as imagens basearam-se no contato visual, o qual demonstra Oferta e/ou Demanda (KRESS; van LEEUWEN, 2006); e nas cores, através da identificação dos Termos Básicos de Cores (BERLIN; KAY, 1991). Como nos painéis analisados não há nenhuma instância de contato visual direto com a leitora, consideramos contato visual os momentos em que os olhos das personagens estão na linha de visão direta de quem está visualizando a imagem. No que tange às cores, somente foram consideradas as cores que se encaixavam nos Termos Básicos de Cores, sendo que as outras cores foram desconsideradas. E, posteriormente, identificaram-se quais Termos Básicos de Cores foram mais recorrentes.

Os dados foram compilados em uma planilha XSL. Esta apresenta cinco abas, as quais estão divididas em: *Ms. Marvel* texto-fonte (TF), em inglês; *Ms. Marvel* texto-alvo 1 (TA1), em português brasileiro; *Ms. Marvel* texto-alvo 2 (TA2), em português europeu; *Ms. Marvel* Aspectos Visuais 1; e *Ms. Marvel* Aspectos Visuais 2. Nas três primeiras abas, foram colocados, na primeira coluna, o número de cada balão de fala ou legenda analisados. Na primeira linha, a aba foi separada em Fornecimento, Demanda, Informação, Bens e Serviços, Modalização e Modulação, sendo que, para

cada uma dessas categorias, foi sinalizado SIM ou NÃO quando estas se realizaram ou não no balão ou legenda correspondentes. Na aba *Ms. Marvel Aspectos Visuais 1*, na primeira linha foram colocadas as categorias Oferta, Demanda e Termos Básicos de Cores, sendo, novamente, indicado SIM ou NÃO para a realização ou não de tais categorias nos referentes painéis. Já na aba *Ms. Marvel Aspectos Visuais 2* foi apresentado o Termo Básico de Cor predominante nos painéis que receberam SIM conforme a classificação na aba *Ms. Marvel Aspectos Visuais 1*. Além disso, utilizou-se a função CONT.SE para quantificar os campos que apresentaram SIM nas quatro primeiras abas. No tocante aos Termos Básicos de Cores, na quinta aba, a quantificação foi feita manualmente. Após a quantificação dos dados, foram geradas tabelas com os resultados apresentados, as quais foram descritas, analisadas e relacionadas.

A título de exemplificação, utilizou-se a função CONT.SE para quantificar as ocorrências de SIM na aba *Ms. Marvel texto-fonte* no que tange à categoria Fornecimento. Para tal, utilizou-se a fórmula `Plan1!B2:B63;"sim"`, na qual "Plan1!B2:B63" refere-se à aba e à coluna selecionada, além dos números de linha, os quais se referem a cada balão ou legenda. Já "sim" refere-se ao dado a ser quantificado. No caso, foram encontradas 37 instâncias de Fornecimento no texto-fonte e nos textos-alvo.

O uso de planilhas eletrônicas para investigações linguísticas apresenta várias vantagens, dentre elas a disponibilidade de tais planilhas em um grande número de computadores, sua versatilidade, a variada gama de funções disponíveis, a facilidade na sistematização de dados e sua portabilidade (ALVES, 2014 *apud* ALVES; ASSIS, 2016).

4 Resultados e discussão

Esta seção traz os resultados obtidos tendo como base a fundamentação teórica empregada e a metodologia adotada. Cabe informar que o TF se refere ao texto-fonte

em inglês; o TA1 corresponde ao texto-alvo em português brasileiro e, por fim, o TA2 diz respeito ao texto-alvo em português europeu.

Observemos a Tabela 1.

Tabela 1 – Dados interlinguísticos das abas de *Ms. Marvel Volume, 1: No normal*, Tradução para o Português Brasileiro e Tradução para o Português Europeu.

	TF	TA1	TA2
Fornecimento	37	37	37
Demanda	15	15	15
Informação	42	42	42
Bens e Serviços	11	11	11
Modalização	10	10	10
Modulação	7	7	7

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na Tabela 1 pode-se ver a quantificação dos dados interlinguísticos das primeiras três abas criadas na planilha eletrônica. Tais abas correspondem ao texto-fonte (TF), à tradução para o português brasileiro (TA1) e à tradução para o português europeu (TA2). Segundo a quantificação dos dados, foram obtidas 37 ocorrências de Fornecimento; 15 ocorrências de Demanda; 42 de Informação; 11 de Bens e Serviços; 10 de Modalização; e 7 de Modulação. Os dados são idênticos para os três textos analisados. Isso significa que não há variação nos papéis de fala (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014), ou seja, no Fornecimento e na Demanda; e nem nas mercadorias trocadas (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014), a saber, na Informação e nos Bens e Serviços. Desse modo, observa-se que a interação no TA1 e no TA2, em cotejo com o TF, não se modifica em termos do sistema semântico de função de fala (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Tal fato pode demonstrar que os textos traduzidos estão sob esse aspecto em sintonia com o TF, uma história em quadrinhos, e que não promovem mudanças de tradução sob essa perspectiva justamente porque talvez desejem que o traço interativo seja semelhante ao TF, o que pode relacionar-se a questões de mercado editorial. Tais questões,

conforme Malmkjaer (2003), poderiam explicar o porquê desse padrão de escolhas sob o ponto de vista aqui investigado. Observa-se também que o Fornecimento é mais abundante que a Demanda, indicando que, sob essa perspectiva, as ofertas e as declarações possam ser priorizadas em detrimento dos comandos e das perguntas no TF e nos TA1 e TA2. Verifica-se, contudo, que os excertos analisados apresentam, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), mais proposições que propostas, pois há mais ocorrências de Informação que de Bens e Serviços. Assim, são feitas, sob esse viés, mais declarações e perguntas que ofertas e comandos nos textos em análise. No que tange à Modalidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), a Modalização e a Modulação se manifestam poucas vezes, mostrando que a autora e os tradutores não optam, com frequência, por realizações no contínuo entre o “sim” categórico e o “não” categórico, se considerados os excertos em questão.

A seguir, serão apresentados exemplos de cada uma das categorias da tradução interlinguística. Primeiramente, serão apresentados exemplos de Fornecimento de Informação, retirados da Legenda de número 1.

Quadro 1 — Exemplos de Fornecimento nos três textos analisados.

TF	TA1	TA2
“I should have known better.”	“Eu já devia saber.”	“Já devia ter adivinhado.”

Fonte: elaborado pelas autoras.

Pode-se ver, no Quadro 1, que as orações expressam Fornecimentos de Informação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), pois são declarações. Kamala, ao voltar de uma festa clandestina, começa a pensar no fato de não se encaixar com as outras pessoas de sua idade. Nesse momento, ela pensa que já deveria ter imaginado que as coisas não sairiam do jeito que ela imaginava. Além de apresentar Fornecimentos de Informação, as orações também apresentam Modulações

(THOMPSON, 2014) em função do Finito modal *should*, em inglês, e “devia” em português que indicam Inclinação.

Um exemplo de Demanda de Informação encontra-se na Legenda de número 2:

Quadro 2 – Exemplos de Demanda de Informação nos três textos analisados

TF	TA1	TA2
“Who was I kidding?”	“Quem eu queria enganar?”	“No que estava a pensar?”

Fonte: elaborado pelas autoras.

A Legenda 2 dá prosseguimento a um pensamento de Kamala no que tange a suas ideias de possível pertencimento a seu grupo social. Assim, conforme Thompson (2014), as três orações interrogativas demandam uma informação que não exige uma resposta com polaridade de “sim” ou “não”.

Pode-se observar no Quadro 2 que as diferenças nas traduções se relacionam a como o português brasileiro e o português europeu apresentam suas peculiaridades ao usar a língua. Além disso, pode-se afirmar que a tradução para o português brasileiro é mais literal ao passo que a tradução para o português europeu parece apresentar uma mudança de tradução.

Como exemplo de Demanda de Bens e Serviços podemos apresentar a Legenda 4:

Quadro 3 – Exemplos de Demanda de Bens e Serviços nos três textos analisados.

TF	TA1	TA2
“Wait.”	“Peraí.”	“Espera.”

Fonte: elaborado pelas autoras.

Kamala começa a sentir-se tonta, repentinamente. Assim, profere uma oração imperativa, o que demonstra uma Demanda de Bens e Serviços (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Ademais, a tradução para o português brasileiro emprega um modo coloquial do verbo “esperar”, o que não ocorre com a tradução para o português

européu, apesar de esta fazer o comando tendo o pronome pessoal “tu” em mente. O uso de “tu” nesse contexto pode ser considerado mais informal.

Mostramos um exemplo de Fornecimento de Bens e Serviços na Legenda 5.

Quadro 4 — Exemplos de Fornecimento de Bens e Serviços nos três textos analisados.

TF	TA1	TA2
“Can you get drunk from one sip of something? That you immediately spit out?”	“Dá pra ficar bêbada com um gole de alguma coisa? Que você cuspiu na hora?”	“Podemos ficar bêbados só com um gole? Que cuspiamos logo?”

Fonte: elaborado pelas autoras.

Por se tratar de perguntas, proferidas por Kamala Khan, cujas respostas podem ser “sim” ou “não”, as orações são consideradas exemplos de Fornecimento de Bens e Serviços. Além do mais, elas apresentam Modalizações que podem ser verificadas através do Finito modal *can* e seus correspondentes em português. Podemos perceber uma forma alternativa de indicar possibilidade na oração em português brasileiro. Nessa oração *can* foi traduzido por “dá pra” ao passo que na oração em português europeu a tradução apresenta mais literalidade. Ademais, a tradução de *can* para o português brasileiro pode ser vista como mais impessoal em comparação ao TF e ao TA em português europeu.

Pagano, Sá e Ferregueti (2014) investigam as Partículas Modais nas histórias em quadrinhos *Turma da Mônica* e em suas traduções para o inglês, observando as diferenças manifestas dessa categoria entre ambas as línguas. A categoria utilizada pelas autoras e pelo autor é microtextual. No excerto em análise de *Ms. Marvel Volume 1: No normal* e suas respectivas traduções para o português, vemos que microtextualmente o TF e os TA1 e TA2 se diferem quanto a algumas realizações interpessoais, porém em nível de sistema semântico de função de fala, conforme apontado por Halliday e Matthiessen (2014), os excertos são idênticos. Uma outra possível explicação para essa similaridade pode ser encontrada no meio em que se está

sendo traduzido, o de quadrinhos de super-heróis *mainstream*. Como pode ser observado, as orações não são muito longas por causa da restrição de espaço dos balões e das legendas, além de possibilitarem uma leitura rápida. Apesar disso, pode-se entender que, mesmo sendo *mainstream*, os TA1 e TA2 buscam atender a seus respectivos públicos-alvo, que notadamente são diferentes daquele do TF, como aponta Malmkjaer (2004), em função das distintas escolhas microlinguísticas de caráter interpessoal observadas nas traduções.

Vejamos a Tabela 2.

Tabela 2 — Ms. Marvel Visual 1 – quantificação de Demanda e Oferta.

	Ms. Marvel
Oferta	30
Demanda	10

Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao examinarmos a Tabela 2, podemos perceber que os painéis investigados no TF e nos TA1 e TA2 apresentam mais ocorrências de Oferta que de Demanda, categorias essas propostas por Kress e van Leeuwen (2006) com base em Halliday (1985). Isso alude ao fato de que, com frequência, as personagens nos painéis não travam um contato visual com a visualizadora, não estabelecendo, assim, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006), uma relação imaginária, a qual comumente ocorre quando há Demanda, ou seja, quando há contato visual entre as personagens e a visualizadora. A recorrência de Oferta nas passagens selecionadas de *Ms. Marvel, Volume 1 No normal* e traduções está em consonância com a pesquisa de Moya Guijarro (2014) sobre o livro ilustrado infantil *Where the wild things are* (SENDRAK, 2007), em que a Oferta é também mais frequente que a Demanda nas imagens.

A despeito de o Fornecimento ocorrer em maior grau que a Demanda nas legendas e nos balões de fala, o que coaduna, em termos de Tradução Intermodal, com a frequência elevada de Oferta em comparação à Demanda nos painéis, mostramos, a

seguir, dois exemplos de que a Oferta realizada no painel nem sempre significa que haja Fornecimento na legenda ou no balão de fala; e de que a Demanda presente no painel também não significa que exista a todo o momento Demanda na legenda ou no balão de fala.

O Quadro 2, já visto nesta seção, traz Demandas de Informação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) em suas legendas relativas ao TF e aos TA1 e TA2 ao passo que no painel, comum a todos esses textos, há uma Oferta (KRESS; van LEEUWEN, 2006). No painel, Kamala encontra-se a caminho de casa, depois de sair de uma festa, pensando que não pertencia ao grupo, sendo tratada como “outro”, e não estabelece um contato visual com a visualizadora.

Consideremos em seguida o Quadro 5.

Quadro 5 – painel 14 apresenta Demanda e balão de fala 14 apresenta Fornecimento de Informação.

TF	TA1	TA2
“Zoe thought that because I snuck out, it was okay for her to make fun of my family. Like, Kamala’s finally seen the light and kicked the dumb inferior brown people and their rules to the curb.”	“Zoe pensou que, por eu ter fugido, não tinha problema se zombasse da minha família. Tipo, Kamala finalmente acordou e mandou o povo moreno inferior burro e suas regras pras cucuias.”	“Como saí às escondidas, a Zoe pensou que podia gozar com a minha família. Tipo, a Kamala finalmente ganhou juízo e mandou as pessoas escuras e inferiores e as suas regras parvas dar uma curva.”

Fonte: elaborado pelas autoras.

O Quadro 5 manifesta uma situação oposta ao exemplo anterior, isto é, nos painéis tem-se uma Demanda (KRESS; van LEEUWEN, 2006) e nos balões de fala tem-se um Fornecimento de Informação (THOMPSON, 2014). Nos painéis, Kamala explica para os Vingadores com os quais está alucinando que saiu escondida de casa para ir à festa, pensando que, assim, seria aceita por suas colegas. Mas, ao contrário, as colegas riram dela e de sua família, criticando sua cultura e religião. Como foi identificada uma Demanda nesses painéis, isso significa que Kamala estabelece um contato visual com

a visualizadora. Nos balões de fala, há Fornecimento de Informação em função de as orações serem declarações. Além disso, pode-se considerar que ocorre uma Modalização por meio de uma metáfora interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) indicada pelos verbos *thought*, “pensou” e “pensou”, pois seu uso pode sinalizar uma possibilidade ou probabilidade do que está sendo comunicado via Resíduo das orações.

Verifiquemos a Tabela 3 em seguida.

Tabela 3 — Ms. Marvel Visual 1 – quantificação da utilização dos Termos Básicos de Cores.

	Ms. Marvel
Termos Básicos de Cores	37

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os Termos Básicos de Cores foram identificados de acordo com a tipologia proposta por Berlin e Kay (1991). Como pode ser visto na Tabela 3, dos 40 painéis, 37 apresentam Termos Básicos de Cores. Consoante Kress e van Leeuwen (2006), as cores constituem indicativos de Modalidade em imagens. Desse modo, podemos constatar que a Modalidade é saliente nos painéis investigados do TF e dos TA1 e TA2, uma vez que parece não haver muitas abstrações de cor nesses painéis. Kress e van Leeuwen (2006) assinalam que a abstração e a redução de cores denotam uma diminuição da Modalidade em imagens.

Vejamos a Tabela 4.

Tabela 4: quantificação dos Termos Básicos de Cores predominantes.

Termos Básicos de Cores	Ms. Marvel
Vermelho	16
Amarelo	14
Branco	13
Cinza	9
Preto	2
Marrom	1
Azul	1

Fonte: elaborada pelas autoras.

Dos 11 Termos Básicos de Cores elencados por Berlin e Kay (1991), os painéis investigados contemplam 7 Termos com destaque para o vermelho, o amarelo e o branco. Observando o contexto, conforme sugerido por Surtrop (2011), podemos perceber que os Termos Básicos de Cores mais recorrentes se referem à protagonista, Kamala Khan, cujo suéter apresenta as cores amarelo e branco; à Kamala Khan como Ms. Marvel, cujo traje de super-heroína possui a cor vermelha. Dessa forma, os Termos Básicos de Cores podem apresentar informações relevantes sobre as personagens de histórias em quadrinhos e podem indicar, de acordo com van Leeuwen (2011), o potencial de significado veiculado.

A seguir observemos a Figura 1.

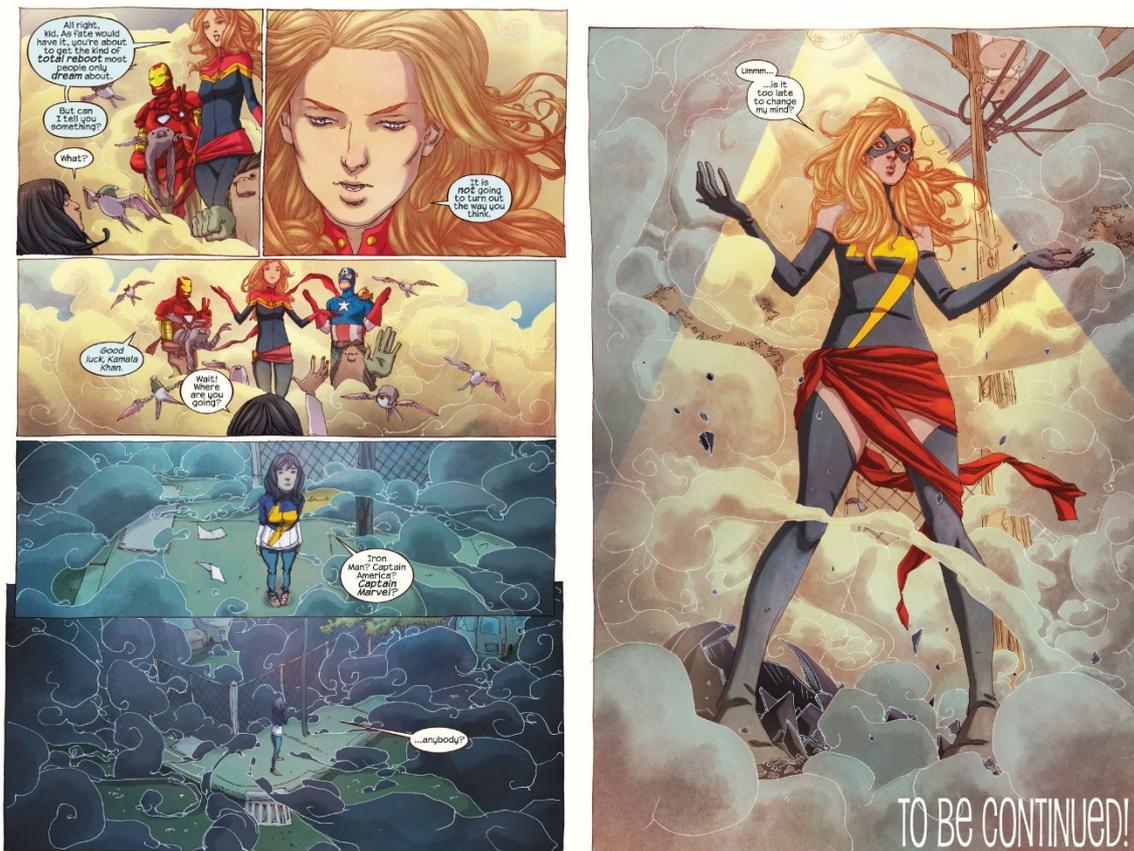


Figura 1: Kamala Khan e Ms. Marvel. © Marvel Comics. Todos os direitos reservados.

FONTE: Wilson *et al*, 2014.

Como podemos ver na Figura 1, na imagem à esquerda, quarto painel, as cores em destaque na roupa de Kamala são o branco e o amarelo; enquanto na imagem à direita, painel único, as cores predominantes são o amarelo e o vermelho. Outras cores, como o azul-marinho do suéter de Kamala, não foram consideradas na análise por não constituírem um Termo Básico de Cor.

A partir da Figura 1, e de sua inclusão no todo, podemos fazer conjecturas sobre a personagem de Kamala e sua conexão com outras super-heroínas, especialmente a Capitã Marvel. Na imagem à direita, Kamala aparece utilizando-se da imagem da Capitã Marvel enquanto ainda era conhecida como Ms. Marvel, nome posteriormente utilizado por Kamala em sua carreira heroica. Como podemos ver, tanto o suéter de Kamala quanto a roupa de Ms. Marvel apresentam o amarelo como um Termo Básico de Cor predominante. Não somente isso, mas o amarelo está na forma de um raio em

ambas as roupas, o que pode indicar a conexão de Kamala com a Capitã Marvel, sua heroína preferida.

Tendo como base a fundamentação teórica adotada e a metodologia empregada, a Modalidade parece ser mais expressiva nos painéis em comparação aos balões de fala, pois, como já observado, a Modalização e a Modulação não se realizam de modo tão expressivo nos trechos investigados quanto os Termos Básicos de Cores.

Encaminhamos neste momento para as considerações finais deste artigo.

5 Considerações finais

O objetivo do presente artigo foi analisar um excerto de *Ms. Marvel, Volume 1: No Normal* (2014), de G. Willow Wilson e Adrian Alphona, e suas traduções para o português brasileiro e o português europeu, sob a ótica da Estilística Tradutória, da Tradução Intermodal, da Linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual. Além disso, utilizamos também a noção de Termos Básicos de Cores.

Ao iniciarmos a pesquisa, elencamos algumas perguntas que deveriam ser respondidas ao longo da análise. São elas: como se realiza a tradução interlinguística, principalmente no que diz respeito à metafunção interpessoal? Como a metafunção interpessoal é realizada no modo semiótico visual? Como os modos semióticos verbal e visual interagem do ponto de vista da metafunção interpessoal? E como a utilização de cores, no modo semiótico visual, auxilia na construção do significado do texto? Procuraremos, agora, tentar responder estas perguntas, de acordo com o que foi apresentado na seção de Resultados e Discussão.

A primeira pergunta trata da tradução interlinguística, enfocando a metafunção interpessoal. Podemos ver que não há variação nos papéis de fala (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Também podemos ver que tanto o texto-fonte quanto suas traduções para o português brasileiro e o português europeu

apresentam um maior número de instâncias de Fornecimento. Isso ocorre pelo fato de o texto priorizar orações declarativas ao invés de outros tipos de orações.

A segunda pergunta trata da metafunção interpessoal em relação ao modo semiótico visual. Pode-se observar que os painéis analisados apresentam mais ocorrências de Oferta que de Demanda, como proposto por Kress e van Leeuwen (2006) com base em Halliday (1985). Assim, de forma alusiva à terceira pergunta, sob esse viés, o modo semiótico visual se assemelha ao modo semiótico verbal, pois o primeiro, como já dito, apresenta Ofertas mais recorrentemente e o segundo apresenta mais Fornecimento de mercadorias, recursos interpessoais esses que, em conjunto, podem impactar, visual e verbalmente, a leitora.

Por último, procuramos responder como o uso de cores auxilia na construção de significado do texto. Após a análise, podemos perceber que o Termo Básico de Cor mais utilizado é o vermelho. De acordo com van Leeuwen (2011), o uso de cores “quentes” como o vermelho, apresentam um significado de aproximação. No caso dos excertos analisados, o vermelho pode ter sido utilizado para, além de nos comunicar informações sobre a personagem, nos aproximarmos dela e de sua narrativa.

Esperamos ter colaborado para elucidar a relação entre os modos verbal e visual de um excerto de *Ms. Marvel, Volume 1: No normal* e suas respectivas traduções para o português brasileiro e o português europeu sob a égide da metafunção interpessoal.

Referências Bibliográficas

ALVES, D. A. S. **Conflito e tradução:** uma análise sobre as realizações linguísticas dos conflitos armados entre grupos litigantes no corpus paralelo Grande Sertão: Veredas – The Devil to Pay in the Backlands. 2014. 212f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ALVES, D. A. S.; ASSIS, R. C. Métodos de investigação em corpora: ferramentas para classificação de dados extraídos de corpora de pequenas dimensões para análises discursivas. *In: ESCOLA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL*, 8 &

ENCONTRO DE LINGUÍSTICA DE CORPUS, 13, 2015, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2016, p. 1- 17. DOI https://doi.org/10.5151/sosci-viiiieblc-xiii-elc-04_artigo_01

BERLIN, B.; KAY, P. **Basic color terms: their universality and evolution**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1991.

BIGGAM, C. P. **The semantics of colour: a historical approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural**. Ouro Preto: Editora UFOP, 1999.

DOLOUGHAN, F. J. **Contemporary narrative: textual production, multimodality and multiliteracies**. London and New York: Continuum, 2011.

FIGUEREDO, G. P. **Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues**. 2011. 383 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London and New York: Routledge, 2014. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203783771>

KARATZA, S. **Analysing multimodal texts and test tasks for reading comprehension in the KPG exams in English**. 2017. 562 f. Tese (Doutorado) - Curso de English Language and Literature, Philosophy, National and Kapodistrian University Of Athens, Athens, 2017.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203299234>

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203619728>

MALMKJAER, K. Translational stylistics: Dulcken's translations of Hans Christian Andersen. **Language and Literature**. London, v. 13 (1), p. 13-24, 2004. DOI <https://doi.org/10.1177/0963947004039484>

MALMKJAER, K. What happened to God and the angels: an exercise in translational stylistics. **Target**, Amsterdam, v. 15, p. 37-58, 2003. DOI <https://doi.org/10.1075/target.15.1.03mal>

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.

MOYA GUIJARRO, A. J. M. **A multimodal analysis of picture books for children: a systemic functional approach**. Bristol: Equinox Publishing, 2014.

PAGANO, A. S.; SÁ, A. de M.; FERREGUETTI, K. A equivalência tradutória de Partículas Modais: um estudo baseado em corpus. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 30, n. 2, p. 322-348, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/LL60-v30n2a2014-15>

SENDAK, M. **Where the wild things are**. London: Red Fox, 2007.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUTROP, U. Towards a semiotic theory of basic colour terms and the semiotics of Juri Lotman. In: BIGGAM, C. P. *et al* (ed.). **New directions in colour studies**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 39-48. DOI <https://doi.org/10.1075/z.167.07sut>

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London and New York: Routledge, 2014. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203785270>

TOURY, G. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995. DOI <https://doi.org/10.1075/btl.4>

van LEEUWEN, T. **The language of colour: an introduction**. London and New York: Routledge, 2011.

WILSON, G. W. *et al.* **Ms. Marvel/Volume 1: No Normal**. New York: Marvel Comics, 2014.

WILSON, G. W. *et al.* **Ms. Marvel/Volume 1: Nada normal**. Tradução de Rodrigo Barros e Paulo França. Barueri: Panini Comics, 2015.

WILSON, G. Willow *et al.* **Ms. Marvel/Volume 1: Fora do normal**. Tradução de Bernardo Rodrigues. Maspalomas: G. FLOY STUDIO, 2018.

Artigo recebido em: 30.09.2020

Artigo aprovado em: 07.04.2021



Autoria e ensino: trabalhando o gênero Redação do ENEM

Authorship and teaching: practicing the ENEM essay

Gabriele Cristine CARVALHO*

RESUMO: Entendendo, como Possenti (2001, 2013), que os textos escolares podem apresentar traços de autoria e, como Orlandi (2012), que é papel da escola promover a passagem do sujeito-enunciador para sujeito-autor, este artigo apresenta uma proposta de trabalho do tema *bullying* para o gênero Redação do ENEM, que favorece o desenvolvimento de marcas de autoria. Entretanto, como normalmente a escola apresenta um discurso pedagógico autoritário, que impede essa passagem, nossa proposta se fundamenta em um discurso pedagógico polêmico que promove a reversibilidade discursiva e a disputa do objeto discursivo (ORLANDI, 1987b). À luz da Semântica da Enunciação, desenvolvida por Dias (2018) e Guimarães (2002), definimos autoria como uma função enunciativa que delimita um ponto de vista (um posicionamento político que reorganiza o “real”), o qual organiza os referenciais históricos (o funcionamento da memória discursiva sócio-histórica) e os conforma à situação de palavra (no caso, a Redação do ENEM). A análise da redação de um aluno do 1º ano do ensino médio demonstra os benefícios da proposta adotada.

ABSTRACT: Understanding, as Possenti (2001, 2013), that school writings can present authorship marks and, as Orlandi (2012), that it is the role of school to promote the passage from subject-enunciator to subject-author, the aim of this paper is to present a work proposal, which promotes the development of the authorship marks, about the theme *bullying* to the ENEM essay genre. However, as usually school presents an authoritarian pedagogic discourse, that prevents this passage, our proposal is based on a polemical pedagogic discourse which promotes a discursive reversibility and a dispute over the discursive object (ORLANDI, 1987b). Starting from Semantics of Enunciation, developed by Dias (2018) and by Guimarães (2002), we define authorship as an enunciative function that delimits a point of view (political position that reorganizes the “real”), that organises the historical references (the workings of the social-historical discursive memory) and that shapes them to the situation of speech (in this specific case, the ENEM essay). The analysis of the essay of a 1st year high school student demonstrates the benefits of the approach adopted here.

* Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Docente de Língua Portuguesa e Língua Espanhola (IFMG – Campus Santa Luzia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9871-2895>. gabriele.carvalho@ifmg.edu.br

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Semântica da Enunciação. Ponto de vista. Redação do ENEM. <i>Bullying</i> .	KEYWORDS: Authorship. Semantics of Enunciation. Point of view. ENEM essay. <i>Bullying</i> .
---	---

1 Introdução¹

Sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a prova de larga escala mais importante do país atualmente, nós, professores de Língua Portuguesa do ensino médio, não podemos deixar de trabalhar esse gênero em sala de aula. Entretanto, a distância temporal para a realização do exame e a falta de engajamento com o tema/gênero fazem com que os alunos dos primeiros anos do ensino médio se sintam desmotivados a escrever ou, simplesmente, copiem trechos ou fórmulas de redações da internet. Como fazer, então, para que os alunos utilizem os argumentos de forma autoral em um mundo que se baseia na cópia e na replicação de ideias? É possível encontrar textos escolares autorais?

Possenti (2001, 2013), Orlandi (2012, 2015) e Indursky (2001) defendem que a autoria pode e deve ser desenvolvida pela escola. Possenti (2001, 2013) sustenta que a autoria é uma singularidade do sujeito relacionada ao estilo, e ressignificando esse conceito, alega que o estilo pode ser ensinado. Orlandi (2012, 2015) argumenta que o autor é, dentre as funções que o sujeito assume, a função que está mais voltada à exterioridade e suas coerções, sendo tarefa da escola promover a passagem do sujeito-enunciador para o sujeito-autor. Indursky (2001) advoga que o sujeito-autor apaga as marcas da “costura” da heterogeneidade discursiva, dando uma ilusão de homogeneidade e propõe que somente um ensino de práticas de leitura que permite o posicionamento do sujeito-leitor possibilita o surgimento de sujeitos-autores.

¹ Este artigo é produto da pesquisa de pós-doutorado que desenvolvo sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG), a qual foi possível somente pelas condições oferecidas pelo IFMG – Campus Santa Luzia, ao qual agradeço.

Assim como os autores citados, assumimos que os textos escolares podem apresentar marcas de autoria e que estas não se relacionam à originalidade, mas à forma como o autor, que se apresenta no texto como uma função, “costura” esses recortes de memória, apresentando uma ilusão de homogeneidade. Defendemos, neste texto, à luz dos pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação, desenvolvidos por Dias (2018), e do conceito de político de Rancière (1995) e de Guimarães (2002), que a autoria é uma função enunciativa responsável por delimitar um ponto de vista – entendido como um posicionamento político – e organizar os referenciais históricos (que funcionam como uma memória discursiva sócio-histórica), segundo às pertinências enunciativas (de gênero, tipo textual e interacionais) exigidas pela situação.

Nessa perspectiva, o estímulo ao posicionamento do sujeito-estudante é fundamental para a construção da autoria, e, para tanto, o discurso pedagógico tem que deixar espaço para que o aluno se coloque na posição de locutor e dispute o objeto discursivo com o professor e com os demais colegas, ou seja, é necessário instituir um discurso pedagógico polêmico na instituição escolar e, principalmente, nas práticas de escrita (ORLANDI, 1987). Levando em consideração essas questões, apresentamos, neste artigo, uma proposta de trabalho com o gênero Redação do ENEM que visa ao desenvolvimento do ponto de vista dos alunos dos anos iniciais do ensino médio, mediante o estabelecimento de um discurso pedagógico polêmico, que se baseia na escolha de temas que dialogam mais diretamente com as necessidades dos discentes e na promoção de situações que geram a participação e a divergência de opiniões.

Na próxima seção, apresentaremos alguns estudos que trataram da relação entre autoria e ensino. Posteriormente, serão apresentados os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação e o conceito de autoria em que nos fundamentamos. Em seguida, detalharemos a metodologia utilizada para a produção do gênero textual selecionado e analisaremos a redação de um aluno do 1º ano do ensino médio que

participou de todas as etapas desta proposta de trabalho. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

2 Autoria e ensino

Em 1969, Foucault lança luz sobre a questão da autoria em uma comunicação intitulada *O que é um autor?* no Collège de France. Nessa famosa conferência, Foucault trata das questões discursivas, jurídico-institucionais, históricas e sociais que permitem o reconhecimento da figura do autor. Dentre as várias questões desenvolvidas, Foucault ([1969] 2018) defende que o autor não deve ser confundido com o sujeito empírico, aparecendo como uma função no texto (a função-autor); que existem discursos desprovidos de autoria – como as conversas cotidianas, os contratos e os decretos –; e que a função-autor está ligada a um sistema jurídico-institucional que lhe dá suporte, permitindo a perpetuação dos discursos².

Considerando a concepção de autoria de Foucault (2000, 2018), podemos afirmar, assim como Possenti (2013), que, para o filósofo, textos escolares seriam desprovidos da função-autor. Entretanto, em uma concepção de autoria diferente da de Foucault, Possenti (2001) defende que, nesses textos, podem-se notar indícios de autoria, quando se analisa o estilo, no qual residiria a singularidade de quem escreve. Para ampliar o conceito de autoria (não o restringindo a personalidades e a idiosincrasias), de modo a abarcar produções escolares, o autor ressignifica o conceito de estilo.

² Neste artigo, priorizamos os autores que trataram da relação entre autoria e ensino. Entretanto, para mais informações sobre o conceito de autoria, recomendamos a leitura de Foucault (2000, 2018), que apresentamos brevemente neste artigo; de Bakhtin (2011), que analisa o conceito de autoria, principalmente, nos textos literários, e de Barthes (2012a), o qual decreta a morte do autor.

No texto *Enunciação*³, *autoria e estilo*, Possenti (2001) critica a noção corrente de “estilo”, caracterizando-a como romântica e afirmando que ela “só fez sentido na medida em que foi compreendida como a expressão de uma subjetividade (unitária, psicológica)” (p. 15). Afirma também que essa concepção se relaciona às estratégias de “escolha” e de “desvio”, segundo as quais o autor *conscientemente* escolhe a melhor opção entre as alternativas presentes e mesmo o “desvio” seria decorrente de uma decisão *consciente* do autor, o que implicaria uma noção de língua uniforme. O linguista, então, propõe uma ressignificação do conceito, considerando-o como uma maneira de “organizar uma sequência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre esta organização e um determinado efeito de sentido, sem compromissos com psicologismos e com concepções simplórias de língua e de linguagem [...]”, sendo que as escolhas realizadas pelos sujeitos não poderiam ser consideradas “um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica⁴, seja social, seja discursiva) (POSSENTI, 2001, p. 16-17).

Ao mostrar evidências de traços de autoria em redações de alunos que foram criticadas por especialistas no jornal *O Estado de S. Paulo*, Possenti (2001) propõe que se pense a autoria, levando-se em conta três categorias: a manifestação de alguma peculiaridade na escrita, a relação dos textos com “domínios de memória” (a inscrição dos textos em outros discursos ou no interdiscurso) e uma personalidade/singularidade, que o autor relaciona à “inscrição do sujeito”, que seriam as marcas de seu pertencimento social, histórico, cultural, político, geográfico etc. Como proposta para

³ Possenti (2001) parte de uma concepção de enunciação que conjuga o individual e o social. Conforme o autor, “trata-se de não postular uma média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certas formas, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito” (p. 18).

⁴ Bakhtin (2011) e Barthes (2012b) também fazem uma relação entre gênero e estilo. Conforme Bakhtin (2011), como o estilo é um dos elementos que compõem os gêneros, está indissoluvelmente ligado a ele. Para Barthes (2012b), o estilo opera como um sistema, cuja função é naturalizar ou domesticar os textos, sendo o estilo literário uma “memória coletiva da literatura”. Portanto, o estilo se relacionaria a “uma herança fundada em cultura, não em expressividade” (p.158).

o desenvolvimento desses traços de estilo, afirma que é necessário “descolarizar em boa medida a escola”, priorizando as atividades significativas de leitura e escrita, “com especial destaque para as atividades de escrita” (POSSENTI, 2001, p. 21).

Retomando a questão da autoria em uma perspectiva teórico-didática, Orlandi (2012, 2015) e Indursky (2001) apresentam considerações importantes, aproximando-se em alguns pontos da definição de Foucault (2000) e de Possenti (2001) e se afastando em outros. Assim como Foucault, Orlandi (2012, 2015) advoga que o autor se apresenta como uma das funções do sujeito, a função-autor, mas, ao contrário do filósofo que defende a existência de textos sem autoria, postula que “a unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria” (2015, p. 73). Segundo Orlandi, para se constituir autor, o sujeito tem que lidar com a exterioridade e com a interioridade, porém a função-autor, adverte, é a dimensão do sujeito que mais está afetada pela exterioridade (pelo contexto sócio-histórico) e por suas coerções, tendo, como consequência, que seguir regras de padronização e institucionalização (como clareza, não contradição, originalidade, relevância, uso de formas gramaticais etc.). Além dessas questões teóricas sobre o tema, Orlandi (2012) defende que a autoria é uma questão a ser refletida pelos professores de língua e que a escola tem que promover a passagem do sujeito-enunciador para o sujeito-autor, “de tal modo que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve” (p. 107-108), quais sejam: o domínio do processo discursivo, que é a própria assunção da autoria, e o domínio dos processos textuais, por meio dos quais deixa a marca da autoria.

Não obstante, Orlandi (1987a, 1987b) nos alerta que o discurso pedagógico⁵ é autoritário e circular, gerando, como consequência a fixação dos lugares dos

⁵ Tomando como base a relação entre interação e polissemia, Orlandi (1987c) distingue três tipos de discurso: o lúdico, em que a polissemia é aberta e há reversibilidade total entre os interlocutores; o polêmico, segundo o qual a polissemia é controlada e a reversibilidade ocorre em determinadas condições; e o autoritário, em que a reversibilidade não é possível e a polissemia é contida.

interlocutores – do professor como locutor e do aluno como ouvinte – e uma ausência de discordância sobre o objeto do discurso, o que impede a manifestação da autoria. Assim, Orlandi (1987b) propõe algumas soluções para que o discurso pedagógico se torne, pelo menos, polêmico: o professor tem que garantir uma reversibilidade discursiva, deixando espaço para que o aluno se coloque na posição de locutor, e aluno e professor têm que permitir a instalação do polêmico, têm que disputar o objeto do discurso, possibilitando a polissemia⁶.

Em uma perspectiva muito similar à de Orlandi (2012, 2015), Indursky (2001) sustenta que o sujeito-autor configura seu texto a partir da exterioridade, isto é, das relações contextuais (socioeconômicas, políticas, históricas e culturais), intertextuais (as relações entre os textos) e interdiscursivas (memória do dizer)⁷. Diferentemente da primeira, Indursky (2001) propõe que o sujeito-autor, ao mobilizar e organizar esses recortes textuais de diferentes redes discursivas, realiza um trabalho de textualização⁸, apagando as marcas da “costura” dessa heterogeneidade discursiva. Conforme a autora, esse “apagamento” produz uma ilusão de homogeneidade (o efeito-texto) e tem como consequência uma ilusão de começo, meio e fim. A autora, então, defende que “o texto é uma heterogeneidade provisoriamente estruturada pelo trabalho discursivo de textualização” (p. 39, grifos da autora). Essa estruturação seria provisória, porque o sujeito-leitor, também atravessado pela exterioridade, vai ressignificar o texto, produzindo um novo efeito-texto. Baseando-se nessa concepção dos processos de leitura e de escrita, Indursky (2001) declara que, somente a partir do conhecimento

⁶ Considerações sobre o discurso autoritário da escola e sua relação com a manifestação da subjetividade nas redações escolares podem ser encontradas em Britto (1983) e em Geraldi (2001), algumas das quais citamos nas considerações finais deste artigo.

⁷ Para Indursky (2001), a diferença entre intertextualidade e interdiscurso reside na identificação de uma origem do dizer, que é possível no primeiro caso, mas não no segundo.

⁸ Segundo Indursky (2001), textualização “é uma *qualidade discursiva* que deriva da inserção e textualização de recortes discursivos provenientes de outros textos, de outros discursos, enfim, do interdiscurso” (p. 31, grifos da autora), diferentemente da Linguística Textual, para a qual a textualização é o resultado, *grosso modo*, das relações entre coesão e coerência.

desses processos, o professor conseguirá transformar o aluno em um sujeito-leitor crítico “capaz de emergir da prática discursiva da leitura como um sujeito-autor, pronto a interpretar e posicionar-se, historicizando, atribuindo e produzindo sentidos [...]” (p. 41).

As reflexões apresentadas por Orlandi (1987) e Indursky (2001) de transformação do discurso pedagógico dialogam com os pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) de valorização das diferentes juventudes, visando à promoção de jovens críticos e autônomos. No documento, ressalta-se que a escola deve possibilitar a manifestação de opiniões divergentes e a participação política e social, condições necessárias para o aprimoramento do educando como pessoa humana e para o exercício da cidadania, competências indispensáveis para a constituição de um discurso pedagógico polêmico.

Todas essas considerações teórico-pedagógicas sobre a autoria são importantes principalmente aquelas referentes à definição da autoria como uma função enunciativa, ao papel da memória nesse processo, à relação entre gênero e estilo e ao papel da escola na construção da autoria. Essas considerações serão retomadas nos pressupostos teóricos em que nos baseamos, tópicos que serão desenvolvidos na próxima seção.

3 A Semântica da Enunciação

Segundo Flores e Teixeira (2012), Émile Benveniste é considerado o principal representante das teorias da enunciação, sendo a Semântica da Enunciação ou Semântica do Acontecimento uma dessas teorias. Defendendo uma relação entre subjetividade e língua, Benveniste define enunciação como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989, p. 82), dando centralidade ao locutor e, conseqüentemente, à sua subjetividade (ou intersubjetividade, se pensarmos que toda enunciação, conforme o autor, institui uma

alocução). O autor destaca também a importância da enunciação para a constituição dos sentidos e, portanto, do próprio homem, postulando que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (1976, p. 286). Embora não trate, diretamente, das questões sobre autoria, Benveniste traz contribuições sobre a relação sujeito e linguagem que são imprescindíveis para a questão. No Brasil, os trabalhos de Benveniste são aprofundados por várias correntes enunciativas, das quais destacamos, para este estudo, os trabalhos desenvolvidos por Dias (2015a, 2015b, 2018), que, por sua vez, têm como suporte a teoria elaborada por Guimarães (2002).

Baseando-se, principalmente, em Benveniste (1989), em Ducrot (1988) e na *Análise do Discurso*, Guimarães (2002) defende que a enunciação é o acontecimento histórico da produção de sentidos, que constitui uma temporalidade do presente do enunciar, atravessada por memoráveis (já-ditos) que projetam significações futuras. Nessa concepção, o foco não está no locutor, mas no acontecimento da produção de sentidos o qual instala sua temporalidade e agencia o sujeito. Além de histórica, a enunciação, para o autor, é política, sendo que seu conceito de político se baseia em Orlandi (1990), que define o político como “conflito” e, em Rancière (1995), que trata o político como “dissenso”⁹. Para o autor, o acontecimento enunciativo ocorre em um espaço de disputa entre línguas e falantes que dividem e redividem o real, o que implica uma disputa do objeto discursivo pelo locutor. Por exemplo, no espaço de enunciação latino-americano, a língua portuguesa e seus falantes convivem e disputam o espaço, principalmente, com a língua espanhola e seus falantes, e com o inglês devido ao poderio e influência dos Estados Unidos. Essas divisões e redivisões do real são políticas, pois, para o autor, “falar é assumir a palavra nesse espaço

⁹ De acordo com Rancière (1995), a sociedade é desigualmente constituída, porque o povo é uma parcela da comunidade que não tem direito a uma parte, o que institui um desentendimento (um dano) fundamental: a parcela dos sem parcela que quer ser contada. Segundo o autor, esse desentendimento se institui por meio do *logos* e remete “ao litígio acerca do objeto da discussão e sobre a condição daqueles que o constituem como objeto” (p. 13). A política vai emergir do desdobramento desse litígio que pode modificar a ordem social.

dividido de línguas e falantes. É sempre uma obediência e/ou disputa” (GUIMARÃES, 2002, p. 22). Essas divisões também são decorrentes, conforme o autor, da deontologia do espaço de enunciação que organiza e distribui os papéis sociais, que estão indissociados do conflito que emerge dessa divisão.

O conceito de enunciação como um acontecimento histórico da produção de sentidos, atravessado pela memória e pelo político, que projeta significações futuras, também é defendido por Dias (2015a, 2015b, 2018). Contudo, apoiando-se no conceito de referencial de Foucault (2000, 2019), a significação, na teoria do linguista, é ancorada por referenciais históricos (que funcionam como uma memória discursiva baseada no funcionamento histórico-social)¹⁰ e conformada por pertinências enunciativas.

O conceito de referencial emerge dos estudos foucaultianos dos mecanismos de controle e de delimitação do discurso¹¹. Foucault (2019) defende que, para entender as regras de formação dos enunciados – a formação de uns discursos e a exclusão de outros –, é necessário analisar as regularidades dos enunciados (e sua dispersão) que perpassam as práticas discursivas e sociais (formações discursivas). Para tanto, é indispensável entender as condições de existência dos enunciados. O autor afirma que, assim como a frase tem como correlato um referente, o enunciado tem como correlato um referencial, que seriam “leis de possibilidades, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (p. 110). E acrescenta que “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos e dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado [...]” (p. 110-111). A manutenção do

¹⁰O conceito de memória, na teoria, recebe influências de Achard (1999) e de Pêcheux (1999). Para mais informações, sugerimos a leitura de Dias (2018).

¹¹Foucault (2000) destaca que o autor, o comentário e a disciplina, embora, normalmente, sejam vistos apenas com um sentido positivo, por mostrar as filiações discursivas, funcionam como uma “polícia” discursiva, fazendo parte de um sistema de exclusão dos discursos.

referencial e a conseqüente manutenção de seus enunciados correlatos estariam relacionados às instituições, que criam as condições de estabilização dos discursos (FOUCAULT, 2018).

Tomando como base essa definição, Dias (2018) define referencial histórico como o “suporte institucional de nossos dizeres” (p. 100), os quais adquirem uma identidade, uma filiação a partir do funcionamento histórico da sociedade, ou seja, de suas verdades, proibições, permissões, crenças, regulações etc. O referencial histórico é o domínio histórico-social em que os enunciados se ancoram para produzir significação.

Além desse domínio de ancoragem, Dias (2018) sustenta que os enunciados se adaptam às diversas cenas que nos mobilizam a participar da instância discursiva, conformações que são designadas de pertinência enunciativa. O autor esclarece que pertinência não significa relevância ou adequação, mas se relaciona ao conceito de pertença ou pertencimento, que se manifesta nas reações que apresentamos (como concordar, discordar, encorajar, intervir, incentivar etc.) e também nas categorias textuais e nos domínios discursivos. Esses traços de pertencimento são divididos pelo autor em conformações interativas, que se relacionam aos atos de fala, como proposto por Austin (1990)¹²; e conformações de articulação, que se relacionam aos tipos textuais (narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos, injuntivos e dialogais), aos gêneros textuais e aos domínios discursivos (jornalísticos, religiosos, acadêmicos etc.).

Considerando que os sentidos são construídos na enunciação, que está ancorada no funcionamento histórico-social, a autoria não pode ser entendida como

¹² Opondo-se a uma tradição que defende que as declarações são descrições de fatos, Austin (1990) defende a tese de que falar é fazer. Por exemplo, ao dizer "aceito", em uma cerimônia de casamento, não estou descrevendo o ato, mas me casando. Austin cria cinco classes de proferimentos, de acordo com sua força ilocucionária, são eles: veriditivos, responsáveis por dar um veredito; exercitivos, relacionados à tomada de decisões, comissivos, em que as pessoas se comprometem a realizar algo; comportamentais, em que se demonstra uma atitude diante de uma conduta; e expositivos, empregados para esclarecer um proferimento e expressar opiniões.

intencionalidade ou originalidade, posição que também é apoiada, como vimos, por Possenti (2001), Orlandi (2012, 2015) e Indursky (2001), do que decorre a aceitação da existência de autoria ou de marcas de autoria em textos escolares. Além disso, concordando com Orlandi (2012, 2015) que o sujeito assume a função-autor no interior do texto, sustentamos que essa função se manifesta na delimitação¹³ de um ponto de vista a partir do qual se organizam os referenciais históricos mobilizados, segundo às pertinências enunciativas exigidas pela situação. O ponto de vista é analisado como a manifestação do posicionamento político da função-autor, no sentido defendido por Guimarães (2002) e Rancière (1995), isto é, constitui-se na defesa de uma racionalidade sobre o objeto da discussão, que está em disputa em uma determinada “situação de palavra” (nesse caso, a redação do ENEM), o que promove uma “redivisão do real”. Não obstante, acreditamos que a assunção da autoria só é possível quando se adota um discurso pedagógico polêmico – no sentido dado por Orlandi (1987) –, no qual ocorre a disputa do objeto discursivo e uma interlocução verdadeira.

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de trabalho do gênero Redação do ENEM que visa à construção de marcas de autoria, no sentido aqui definido, por meio de estratégias que favorecem um discurso pedagógico polêmico.

¹³ Diversos autores tratam a função-autor como um “organizador textual”. Foucault (2000, p. 26) trata a autoria como “um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”; Bakhtin (2011, p. 177) a define como “a atividade estética [que] reúne no sentido o mundo difuso e o condensa em uma imagem acabada e auto-suficiente”; Orlandi (2015) defende que a unidade do texto deriva do princípio de autoria e, para Indursky (2001), é a função-autor que seleciona e organiza as relações com a exterioridade, criando a ilusão de um texto ou um efeito-texto.

4 Uma proposta de trabalho para a assunção da autoria no gênero Redação do ENEM

A produção de um gênero textual¹⁴ que tem uma circulação social bastante restrita torna a situação de escrita falseada, já que, muitas vezes, torna-se um treinamento para uma prova futura, desfavorecendo a manifestação do ponto de vista dos alunos. Essa situação leva a um ensino autoritário, em que se escreve, porque o “professor mandou” ou “porque vale ponto”, tarefa ainda mais árdua com alunos do 1º e do 2º ano do ensino médio que não se sentem motivados a escrever devido à distância temporal para o exame. Considerando essas questões, nesta seção, será apresentada uma proposta de trabalho que visa criar mecanismos que favoreçam o engajamento na escrita do gênero Redação do ENEM.

Essa proposta se baseia no trabalho que realizei, no ano de 2019, com as turmas do 1º ano do ensino médio integrado ao ensino técnico em Edificações da disciplina de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG – Campus Santa Luzia), nas quais atuo como docente. Essa proposta de trabalho consistiu de quatro etapas (considerando que o gênero textual já havia sido apresentado anteriormente aos discentes): i) escolha do tema; ii) envio de um formulário online com perguntas sobre o assunto, favorecendo uma reflexão individual; iii) discussão, em sala de aula, de textos e vídeos motivadores, objetivando ampliar os referenciais históricos dos sujeitos sobre a questão e permitir divergências e disputas sobre o objeto discursivo e; iv) produção escrita.

Em primeiro lugar, selecionei o tema “As consequências do *bullying* nas escolas brasileiras” para a terceira produção textual do gênero Redação do ENEM para os

¹⁴ Embora o ENEM não solicite a escrita de um gênero textual específico, apenas de um texto dissertativo-argumentativo, defendemos, como Carvalho (2014), que a Redação do ENEM é um gênero textual próprio, pois é um texto dissertativo-argumentativo em prosa, escrito em uma situação de avaliação, na qual se exige a defesa de um ponto de vista sobre o tema em questão e a solução para o problema apresentado, não se equivalendo, portanto, a outros gêneros próximos, como o artigo de opinião, em que o articulista se posiciona sobre um determinado tema, mas não tem que apresentar uma solução. Além disso, neste último, o articulista escreve com antecedência, pode consultar várias fontes, seu texto pode ser revisado e é publicado.

alunos do 1º ano do ensino médio, tomando como base o incômodo desses estudantes com as “provocações” que recebiam dos alunos do 2º ano. Antes de apresentar o tema para os alunos, criei um formulário online sobre o *bullying* no nosso campus e enviei para todas as turmas do ensino médio¹⁵. Esse questionário¹⁶ gerou uma intensa participação dos alunos do 1º e do 2º ano, os principais envolvidos nos episódios de *bullying* em nossa instituição, promovendo, desde esse momento, um posicionamento dos estudantes sobre a questão. Obtivemos, aproximadamente, 180 respondentes (uma quantidade alta, haja vista que temos, aproximadamente, 230 alunos no ensino médio), o que permitiu um diagnóstico do *bullying* no campus, como se observa por estes dados: 80,9% dos alunos já presenciaram *bullying* dentro da instituição (embora 71,2% disseram que nunca sofreram *bullying* no campus), 62,8% dos alunos disseram que os agressores estavam no 2º ano, 75% disseram que os alunos do 1º ano eram os que mais sofriam agressões e 88,6% responderam que a escola não realizava nenhuma medida para prevenir o *bullying*.

Na aula em que trabalhamos o tema de forma mais abrangente, atividade que já realizava ao trabalhar outros temas de redação, os alunos já estavam ansiosos pela divulgação dos dados do questionário, mas comecei os trabalhos com mais perguntas sobre a questão, quais sejam:

- 1- O que é *bullying*? Como ele se manifesta?
- 2- O *bullying* é recente ou sempre existiu?
- 3- O que é *cyberbullying*? Como ele se manifesta?
- 4- O *cyberbullying* é pior do que o *bullying*?
- 5- Qual é o limite entre o *bullying* e a brincadeira?

¹⁵ Atuo como docente de Língua Portuguesa em todas as turmas do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que possibilitou e estimulou a participação dos estudantes de todo o campus.

¹⁶ Confira o questionário nesse site eletrônico: <https://drive.google.com/file/d/14W2VTyLtkHS7msyV2NIRRLDuQHciaEcC/view?usp=sharing>.

Após as discussões que advieram desse bloco de perguntas, passei para os alunos um vídeo curto sobre o projeto do Senado contra a intimidação sistemática¹⁷, que possibilitou uma reflexão sobre algumas atitudes que eles não consideravam *bullying*, como o *bullying sexual* e o *bullying social*. Em seguida, lemos vários trechos da reportagem *Cyberbullying: a violência virtual*¹⁸, que mostraram não só o poder destruidor do *cyberbullying*, mas também como o espectador do *bullying* tem um papel na manutenção da situação, e lemos a Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015¹⁹, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*). Esses textos visavam organizar a discussão sobre os referenciais históricos que havíamos feito anteriormente, antes de introduzir este outro bloco de questões:

- 6- Você já presenciou um caso de *bullying*?
- 7- Você já sofreu *bullying*?
- 8- Você já praticou *bullying*? Se arrependeu?
- 9- Na nossa escola, esse fenômeno é comum?
- 10- Quais ações podem ser feitas pelos pais/escola/agredido para acabar com o *bullying*?

O objetivo das perguntas de 6 a 9 era fazer os alunos relatarem experiências que permitissem uma reflexão coletiva. A pergunta 10 teve como objetivo fazer com que os estudantes fossem propositivos em relação aos problemas concretos de nossa comunidade escolar. Uma proposta interessante, vinda de um dos alunos mais

¹⁷ AGÊNCIA SENADO. Projeto define 8 tipos de bullying que devem ser evitados na escola. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2015/06/projeto-define-oito-tipos-de-bullying-que-devem-ser-evitados-na-escola>. Acesso em: 16 out. 2020.

¹⁸ SANTOMAURO, B. Cyberbullying: a violência virtual. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual>. Acesso em: 16 out. 2020.

¹⁹ Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

populares da turma, foi tratar os calouros que entrariam no ano seguinte de forma diferente, não repetindo a violência que sofreram, proposta imediatamente acatada pelos outros estudantes.

Por fim, apresentei os resultados do formulário online. Os discentes ficaram bastante excitados de ver o resultado e pareciam estar preparados para escrever o texto: estavam motivados, apresentavam uma posição e referenciais históricos sobre o tema (os tipos de *bullying/cyberbullying*, suas causas e suas consequências e possíveis soluções)²⁰.

Na próxima seção, apresentaremos os critérios de correção adotados pela organização do Exame Nacional do Ensino Médio, os quais impõem coerções à escrita dos candidatos, constituindo as conformações discursivas, textuais e gramaticais da prova de redação do exame. Também será analisado um texto do gênero Redação do ENEM de um aluno do 1º ano do ensino médio que participou de todas as etapas desta proposta de trabalho.

5 Gênero Redação do ENEM: análise das marcas de autoria

De acordo com a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o candidato deve redigir um texto dissertativo-argumentativo que tenha entre 8 e 30 linhas, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Segundo *A Cartilha do Participante: Redação do ENEM* (BRASIL, 2019, p. 16), doravante *Cartilha*, “o texto dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a

²⁰ Os discentes tiveram uma semana para escrever o texto. Os textos foram corrigidos e, duas semanas após a entrega, devolvidos para os alunos e, como sempre ocorria, solicitei àqueles que tivessem dúvidas sobre a correção que me procurassem no meu horário de atendimento. Embora não exija a reescrita dos textos desse gênero, o trabalho pode ser considerado processual, já que os discentes fazem outras produções desse gênero durante os três anos do ensino médio.

opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta”²¹. Na *Cartilha*, estabelece-se a avaliação do texto do candidato em cinco competências, sendo necessário, para tirar a nota máxima em cada competência (200 pontos), excelência em cada quesito. São elas:

Competência 1: Demonstrar o domínio da língua escrita formal da língua portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Como se pode notar, as competências 1, 2, 4 e 5 tratam das configurações formais (conformações de articulação²²) para esse gênero textual criado pelo exame, respectivamente, respeito à escrita formal, ao tipo textual (dissertativo-

²¹ O conceito de texto/discurso argumentativo é tratado de forma diferente em outros autores. Tratando da argumentação no discurso, Amossy (2020) sustenta “que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar” (p. 42). Para a autora, os textos argumentativos poderiam ser analisados em um *continuum*, sendo que, em um polo, estariam os textos nos quais se apresenta um “confronto extremo que arrisca exceder os limites da troca persuasiva” e, no outro, os textos nos quais o “caráter informativo ou narrativo parece subtrair-lhes toda e qualquer veleidade argumentativa” (p. 43). Os textos argumentativos, segundo a autora, poderiam ser divididos em discursos que apresentam uma *visada argumentativa*, os quais visam à adesão a uma tese, como os sermões da igreja, os textos publicitários, os editoriais, e discursos com uma *dimensão argumentativa*, cujo objetivo “é modificar a orientação dos modos de ver e de sentir” (p.7), como poemas, romances, notícias, cartas etc. Para outros autores, como Koch (2011, p. 21), que defendem que “a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso”, argumentar é “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões” (p. 17). Conforme a autora, a argumentação se estende para os discursos narrativos e descritivos, nos quais a argumentatividade está presente em maior ou menor grau.

²² As definições de conformações de articulação e de conformações interativas foram apresentadas na seção 3 deste artigo.

argumentativo), ao uso diversificado de conectivos e à apresentação de uma proposta de intervenção.

Além do tipo textual, na competência 2, a *Cartilha* recomenda a aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento, que deverão ser empregados na forma de “exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos comprováveis, citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto, pequenas narrativas ilustrativas, alusões históricas e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos”, ou seja, recomenda o uso de um referencial histórico legitimado, já que essas técnicas argumentativas têm filiação em disciplinas, como as Ciências Naturais, História, Filosofia, Literatura, Artes etc. Esse referencial histórico deverá ser selecionado e organizado, coerentemente, na defesa de um ponto de vista (exigência da competência 3), ou seja, as competências 2 e 3 são integradas, pois tratam do emprego das conformações interativas na “costura” dos referenciais históricos mobilizados, o que Indursky (2001) denomina textualização e o que a *Cartilha* denomina projeto de texto, definido como o “esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto” (BRASIL, 2019, p. 19) na defesa de um ponto de vista, o que, para o documento organizador do exame, configuraria autoria. Por essa razão, nossa análise terá como foco essas duas competências.

Como a proposta de intervenção, exigida pela competência 5, relaciona-se não só ao gênero, mas também ao ponto de vista defendido e aos referenciais históricos utilizados no texto, também se associa aos dois tipos de conformação. Segundo a *Cartilha*, a proposta deve dialogar com as questões discutidas previamente no texto e deve ser detalhada pelo candidato, por meio da explicitação de alguns elementos, como a ação a ser realizada e seu agente, o(s) meio(s) para sua viabilização, seus efeitos e também apresentar outros detalhamentos, como justificativas e exemplos.

Considerando as cinco competências destacadas pelo exame, o nosso conceito de ponto de vista, os conceitos de referencial histórico e de pertinência enunciativa,

analisaremos um texto do gênero Redação do ENEM com a temática “As consequências do *bullying* nas escolas brasileiras” – cuja abordagem de trabalho apresentamos na seção anterior – produzido por um aluno que estava no final do 1º ano do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais no ano de 2019. Destacamos que explicações sobre esse gênero textual já haviam sido dadas aos alunos no início do ano e essa era a terceira produção textual desse gênero que o aluno fazia em 2019²³.

[1] Ainda que não seja tão debatido quanto em outros países, como nos Estados/ Unidos, o Brasil também enfrenta um grave problema que afeta as futuras gera/ ções do país: o Bullying (ou intimidação sistemática), que consiste na agressão/ física ou psicológica a uma ou mais pessoas. [2] A população jovem (não é a única,/ mas certamente a mais afetada) sofre diariamente com esse problema, e como/ resultado, as vítimas podem crescer desenvolvendo traumas que, na idade/ adulta, pode torna-las mais suscetíveis a insegurança, ansiedade, e claro,/ a depressão, que já é considerada o grande male da sociedade contemporânea./ [3] Dessa forma, podemos dizer com segurança que o Bullying não é nocivo/ apenas no momento em que ele é praticado, mas sim que ele é nocivo/ no momento e a longo prazo e deve ser combatido não apenas por ferir/ direitos humanos básicos, mas também para evitar as possíveis tragédias / e fatalidades que o Bullying traz consigo, como o suicídio e os tiroteios/ dentro de escolas, como ocorreu na escola de Suzano ainda este ano,/ e claro, o tiroteio de Columbine, considerado o caso mais infame de vingança/ por Bullying. [4] Ambos demonstram o detrimento mental que uma pessoa pode sofrer/ pelo Bullying, mas o que pode ser feito a respeito?//

[5] Primeiramente, é preciso conscientizar a população sobre o respeito ao/ próximo, evitando a discriminação que pode acarretar ao Bullying. Isso pode ser/ feito educando as crianças a respeitar seus colegas de classe, através de atividades/ que as aproximem umas das outras e relatos de pessoas que sofreram Bullying ambas organizadas pelas instituições de ensino que os alunos frequentam. Dessa/ forma, as próximas gerações cresceriam tendo consciencia das consequencias/ do Bullying e optariam

²³ Para deixar o texto mais próximo da escrita do aluno, utilizamos a barra simples para indicar final de linha, a barra dupla para indicar final de parágrafo e não foi efetuada nenhuma correção. Além disso, foram inseridos números que servirão para a análise dos recortes do texto. Conforme Orlandi (1984), o recorte é uma unidade discursiva, na qual se apresentam “fragmentos correlacionados de linguagem-e-ação. Assim o recorte é um fragmento da situação discursiva” (p. 14).

por não fazê-lo ou apoiá-lo. [6] Já para os jovens e/ adultos, seria necessário conscientizá-los através de palestras gratuitas/ disponibilizadas pelo governo, em especial sobre o Cyberbullying, que é o/ mais frequente e destrutivo devido ao seu grande alcance de pessoas e/ possibilidade de anonimato dos agressores. [7] Escolas, locais de trabalho e/ as redes sociais devem incentivar constantemente o combate a todo tipo/ de perseguição e realizar pesquisas sociais para verificar a eficácia e seus métodos.

Como podemos ver, a função-autor respeita os elementos que constituem esse gênero textual, pois apresenta um ponto de vista sobre o tema, utiliza o tipo textual dissertativo-argumentativo, a modalidade formal da língua portuguesa (em que pesem os desvios), apresenta proposta de intervenção relacionada ao tema e utiliza conectores textuais. Quanto às demais conformações de articulação, relacionadas às competências 1, 2, 4 e 5, observamos que a função-autor cumpre parcialmente as competências citadas. No que concerne à competência 1, verificam-se vários desvios de acentuação, de pontuação, de concordância verbal e de uso da crase. Em relação à competência 4, constata-se um uso adequado dos conectivos, mas esse uso não é diversificado, como exigido pelo exame. Também se notam problemas de organização textual, com o emprego de períodos muito longos e de apenas dois parágrafos. As competências 2 e 5, que não estão relacionadas apenas às conformações de articulação, mas também às conformações interativas e ao uso dos referenciais históricos, serão examinadas a seguir, juntamente com a competência 3.

O texto começa com uma oração concessiva que atesta a ocorrência de debates sobre o *bullying* nos Estados Unidos, opondo e comparando com o caso brasileiro, o que orienta para o questionamento da ausência de debates sobre a questão no Brasil, como se observa neste recorte: “[1] Ainda que não seja tão debatido quanto em outros países, como nos Estados Unidos, o Brasil também enfrenta um grave problema que afeta as futuras gerações do país: o Bullying [...]”. Em seguida, no recorte (2), a função-autor afirma que a população jovem é a mais afetada e relaciona o *bullying* às suas consequências para a saúde, destacando a depressão como o mal do século da

sociedade contemporânea. A função-autor, então, introduz a tese do texto por meio do conector “dessa forma”:

[3] Dessa forma, podemos dizer com segurança que o Bullying não é nocivo/ apenas no momento em que ele é praticado, mas sim que ele é nocivo/ no momento e a longo prazo e deve ser combatido não apenas por ferir/ direitos humanos básicos, mas também para evitar as possíveis tragédias / e fatalidades que o Bullying traz consigo, como o suicídio e os tiroteios/ dentro de escolas, como ocorreu na escola de Suzano ainda este ano,/ e claro, o tiroteio de Columbine, considerado o caso mais infame de vingança/ por Bullying.

Como se vê, a tese se apoia no referencial de nocividade do *bullying*, o qual é relacionado ao referencial de direitos humanos e aos referenciais das tragédias (tiroteios) e fatalidades (suicídios e problemas de saúde mental), retomando a comparação que havia sido realizada entre o tratamento do *bullying* no Brasil e nos Estados Unidos. Entretanto, podem ser observadas algumas falhas na articulação dos referenciais, pois o referencial dos direitos humanos é mobilizado, mas não é desenvolvido pela função-autor, já que não sabemos quais seriam os direitos humanos básicos a que ele faz referência.

Embora se observem essas falhas, as marcas de autoria verificam-se, principalmente, nas interações conformativas (de atestar casos no Brasil, comparar Brasil e Estados Unidos, questionar a ausência de debates, relacionar o *bullying* aos problemas de saúde mental etc.) realizadas para articular o referencial histórico apresentado nas discussões em sala de aula e o referencial inserido pela função-autor. Como explicado na seção 4, o referencial da nocividade do *bullying* foi apresentado em sala de aula, por meio do relato dos alunos da instituição e da discussão de textos (e vídeos) motivadores, nos quais foi dado destaque às consequências da intimidação sistemática para a saúde mental das vítimas de *bullying*, que culminam, muitas vezes, no suicídio. Esse referencial das consequências do *bullying* para a saúde mental foi

articulado pela função-autor ao referencial das tragédias ocorridas nas escolas brasileiras e estadunidenses, mostrando seu posicionamento político com a inserção de uma outra racionalidade sobre a discussão, deslocando-a das consequências da saúde mental da vítima (referencial trabalhado em sala de aula) para as consequências da violência do agressor (referencial selecionado pela função-autor). Essa “costura” é seguida da pergunta retórica “[4] [...] mas o que pode ser feito a respeito?” que prepara o interlocutor para as propostas de intervenção a serem apresentadas no próximo parágrafo.

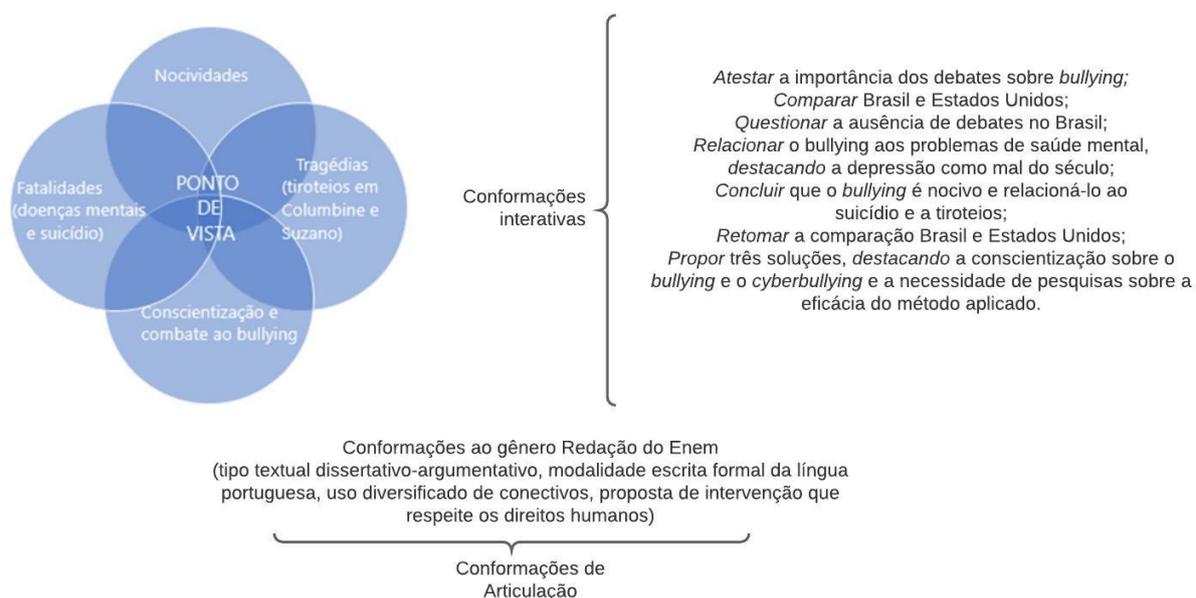
No último parágrafo, apresentam-se três propostas de intervenção para a solução do problema, sendo duas delas relacionadas à conscientização (recortes 5 e 6), que é tratada como uma consequência natural para o fim do *bullying*, e uma relacionada ao combate dessa prática (recorte 7). Na primeira proposta, “[5] Primeiramente, é preciso conscientizar a população sobre o respeito ao próximo, evitando a discriminação que pode acarretar ao Bullying”, a prevenção à discriminação é tratada como um meio para colocar a ação de conscientização em prática. Os referenciais de conscientização e de discriminação são, novamente, articulados, quando o autor explicita os meios e o agente de sua realização “isso pode ser feito educando as crianças a respeitar seus colegas de classe [meio], através de atividades que as aproximem umas das outras e relatos de pessoas que sofreram Bullying [meio] ambas organizadas pelas instituições de ensino que os alunos frequentam [agentes]”. Nas outras propostas de intervenção, dois referenciais históricos desenvolvidos em sala são mobilizados pela função-autor: o *cyberbullying*, abordado como a forma mais frequente e destrutiva do *bullying* – o que configura uma justificativa para a realização dessa intervenção –, proposta que seria aplicada aos jovens e adultos e realizada por meio de “palestras gratuitas disponibilizadas pelo governo” (recorte 6), e o incentivo ao combate a todo tipo de perseguição, utilizando como meio a realização de “pesquisas sociais para verificar a eficácia e seus métodos”

(recorte 7), as quais fazem alusão aos questionários online sobre o *bullying* enviados aos alunos da instituição.

O fato de a função-autor ter selecionado três propostas de intervenção, destacando a conscientização e o combate ao *bullying*, pode sinalizar a urgência dessas ações em nossa instituição, que, segundo os alunos, não realiza nenhuma medida de prevenção à intimidação sistemática. Esse posicionamento da função-autor pode indicar uma tentativa de mudar nossa realidade institucional por meio do convencimento de seu interlocutor principal (o professor).

A análise da redação do ENEM realizada anteriormente está esquematizada na Figura 1.

Figura 1 – Relação entre o ponto de vista, os referenciais históricos e as conformações interativas e de articulação.



Fonte: elaborado pela autora.

A análise da produção textual do discente nos mostrou que o desenvolvimento de marcas de autoria no gênero redação do ENEM é possível mesmo com os estudantes dos níveis iniciais do ensino médio, quando se adota um discurso pedagógico polêmico, o que viabiliza um engajamento do sujeito para defender um

ponto de vista. Nessa abordagem, os referenciais históricos trabalhados nas discussões, nos textos e nos vídeos motivadores em sala de aula foram mobilizados de um modo singular, por meio das conformações interativas realizadas que articularam esses referenciais históricos com outros introduzidos pela função-autor. Em que pese os problemas relacionados à “costura” de alguns referenciais históricos, o que prejudicou um pouco a “ilusão” de homogeneidade do texto, observamos que o aluno conseguiu realizar uma produção bastante satisfatória para um estudante que está no final do 1º ano do ensino médio, evidenciando o início da passagem do sujeito-enunciador para a de sujeito-autor – uma das funções da escola, de acordo com Orlandi (2012).

6 Considerações finais

O ensino da produção escrita escolar tem, urgentemente, que buscar a adesão das crianças e jovens para que a escrita protocolar de textos, em que “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2001, p. 128), tenha cada vez menos lugar nas escolas brasileiras. Para que isso ocorra e a voz autoral dos sujeitos apareça nos textos escolares, concordamos com Orlandi (1987) que a escola tem que se libertar do discurso autoritário e começar a desenvolver um discurso, no mínimo, polêmico, que permita uma verdadeira interlocução entre os participantes da interação (no caso, professor e alunos) e também uma disputa do objeto discursivo.

Como Britto (1983), acreditamos que as atividades de escrita escolar, em um modelo de ensino autoritário, ocasionam a ausência de subjetividade nas redações escolares, já que o estudante, a partir de uma imagem estereotipada dos gostos textuais de seu interlocutor (o professor), realiza escolhas linguísticas e textuais – e, a nosso ver, discursivas – que podem mostrar “uma aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos valores sociais privilegiados”, o que pode significar a imposição do interlocutor

ao locutor, ameaçando “destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva” (BRITTO, 1983, p. 159). Nesse sentido, acreditamos que o discurso pedagógico polêmico pode favorecer o que Geraldi (2001) denomina “parceria entre sujeitos”, o que permitiria ao professor avaliar as redações escolares da mesma forma que avalia outros textos que circulam socialmente – entendendo avaliar como uma forma de interação com o texto, como concordar, discordar, questionar, repudiar etc. –, transformando o aluno em sujeito e o professor no seu verdadeiro interlocutor.

Apoiando-nos nessa tese, apresentamos uma proposta de trabalho do gênero Redação do ENEM neste artigo. À luz dos pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação desenvolvidos por Dias (2018), segundo o qual, a significação é ancorada em referenciais históricos (uma memória discursiva determinada pelas relações histórico-sociais), que se tornam pertinentes às mais diversas demandas do presente, tratamos a autoria como uma função (a função-autor) responsável pela delimitação de um ponto de vista, entendido como um posicionamento político (conforme RANCIÈRE, 1995, e GUIMARÃES, 2002), que organiza os referenciais históricos selecionados, segundo às pertinências enunciativas exigidas pela situação de palavra (no caso, o ENEM).

Para o desenvolvimento de um texto do gênero Redação do ENEM que apresentasse marcas de autoria, buscamos trabalhar um tema que se relacionasse com um problema real dos alunos, o *bullying*, e, mesmo antes de iniciarmos sua discussão em sala de aula, enviamos um questionário online para todas as turmas do ensino médio sobre o *bullying* no nosso contexto escolar. Esse trabalho prévio, ainda que limitado pela seleção das perguntas do questionário online, pela escolha dos textos e vídeos motivadores, que foram selecionados pelo professor, e pelas limitações espaço-temporais da escola, mostraram-se imprescindíveis para criar um ambiente de interlocução que favoreceu o posicionamento dos sujeitos.

A análise da redação de um aluno do 1º ano do ensino médio mostrou um posicionamento político da função-autor, que se mostrou capaz de relacionar os referenciais históricos trabalhados em sala de aula a outros (não trabalhados) e de apresentar soluções aplicáveis para combater o *bullying* na nossa instituição escolar, manifestando uma crítica indireta à passividade da instituição em relação ao combate à intimidação sistemática.

Referências bibliográficas

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. *In: ACHARD, P. et al. Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-19.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARTHES, R. A morte do autor. *In: BARTHES, R. O rumor da língua*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a. p. 57-64.

BARTHES, R. O estilo e sua imagem. *In: BARTHES, R. O rumor da língua*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b. p. 147-159.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Trad. Maria da Glória Novak. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Trad. E. Guimarães [et. al.]. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1989.

BRASIL, SEB/MEC. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, SEB/MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 2, p. 149-167, 1983. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638956>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CARVALHO, G. C. Uma proposta de ensino do gênero “redação do ENEM”. *In*: LIMA, B. A. F. (org.). **Memórias das minhas doces aulas de Língua Portuguesa**: aplicando teorias no “fazer docente”. Curitiba/PR: Editora Appris, 2014.

DIAS, L. F. Acontecimento Enunciativo e Formação Sintática. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**. n. 35. Campinas: Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, p. 99-138 – jan-jun. 2015a. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao35/artigo5.pdf>. Acesso: 03 mar. 2021.

DIAS, L. F. Língua e nacionalidade no Brasil na primeira metade do século XX. **Polifonia**, Cuiabá, v. 22, n. 31, p. 11-31, jan./jul. 2015b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3120>. Acesso: 03 mar. 2021.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1988.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 10ª ed. Lisboa: Passagens, Vega, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas/SP: Pontes, 2002.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar? **Linguística**: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987a. p. 15-23.

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987b. p. 25-38.

ORLANDI, E. P. Tipologia de discurso e regras conversacionais. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987c. p. 149-175.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. *In*: ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, P. O papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**. Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

POSSENTI, S. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/19851/14283. Acesso em: 16 abr. 2021.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1995.

Artigo recebido em: 10.03.2021

Artigo aprovado em: 16.04.2021



Competência leitora em espanhol: um estudo com universitários brasileiros

Reading competence in Spanish: a study with Brazilian college students

*Gisele Benck de MORAES**

*Mariane Rocha SILVEIRA***

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo principal examinar o desempenho de universitários de uma instituição de ensino localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul a respeito de questões de leitura em língua espanhola, de nível básico, e ponderar os estilos de questões propostas, assim como os requisitos mínimos esperados que devem ser atingidos pelos alunos ao realizar a prova e responder cada questão. Para tanto, em primeiro lugar, expõe-se um recorte teórico sobre as proposições de leitura e seus distintos níveis sob a perspectiva de Kleiman (2000, 2007) e de Platão e Fiorin (2002). Em seguida, são levantadas algumas questões acerca da coesão textual, especificamente sobre a coesão por referência e por uso de conectores, com o auxílio teórico de Koch (2003, 2006) e Halliday e Hasan (1976). E, por fim, realiza-se a análise da avaliação, a qual estava composta por dois textos escritos em língua espanhola e por questões de compreensão textual escritas em língua materna. Os resultados

ABSTRACT: This study is aimed at examining the performance of college students at an educational institution in the state of Rio Grande do Sul concerning issues of reading at basic level in Spanish, and considering the styles of questions proposed and the minimal requirements expected for students to meet while being tested and answering each question. For this purpose, we first discuss theoretical frameworks on issues of reading and its different levels according to Kleiman (2000, 2007) and Platão & Fiorin (2002). Next, we discuss issues related to textual cohesion, particularly on cohesion through reference and through the use of connectors, based on theoretical frameworks by Koch (2003, 2006) and Halliday & Hasan (1976). Finally, we analyze the evaluation, which consisted of two texts written in Spanish and text-comprehension questions written in the students' mother tongue. Results show that learners had difficulties, mostly, to assimilate their linguistic knowledge, which may compromise their

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7503-3630>. gbenck@upf.br.

** Mestra em Letras. Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2462-4876>. marianesilveira@upf.br.

apontam que os alunos mostram dificuldade, principalmente, para a assimilação de seus conhecimentos linguísticos, o que pode comprometer seu desempenho em instrumentos avaliativos, como no caso da prova de competência escolhida para a análise.

performance in evaluation instruments such as the competence test chosen for the analysis.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Competência. Língua espanhola.

KEYWORDS: Reading. Competence. Spanish.

1 Introdução

Estudos voltados para a leitura e para a aprendizagem de línguas estrangeiras sempre estiveram em alta, principalmente na área da Linguística Aplicada. Nessa perspectiva, neste estudo, buscamos verificar qual é a performance de alunos universitários em questões de leitura em língua espanhola, de nível básico, e analisar os estilos de questões propostas, bem como os requisitos mínimos esperados que os alunos alcancem ao realizar a prova e responder cada questão. O objetivo geral é mostrar que o leitor pode construir e resgatar significados em textos de diferentes gêneros se mobilizar seus conhecimentos básicos de língua. Como objetivos específicos pretendemos analisar quais elementos são importantes na hora de realizar uma leitura eficiente de um texto, como os conhecimentos prévios, textuais, linguísticos e de mundo; verificar a importância e a intencionalidade dos elementos coesivos para a leitura; e, estabelecer o valor para a leitura dos operadores argumentativos presentes nos textos. Para tanto, é importante ressaltar que a prova de competência em língua espanhola é elaborada em português, pois os alunos somente precisam ler em espanhol, por isso todas as questões estão formuladas em língua materna e os acadêmicos, da mesma forma, podem respondê-las em português.

A prova de competência em língua espanhola é um exame que é cobrado e oferecido por uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Alguns cursos apresentam em sua matriz curricular a exigência da prova, em inglês ou

espanhol, assim, seus acadêmicos precisam realizá-la até o terceiro semestre do curso. Caso o aluno não seja aprovado, será necessário realizar a disciplina, também oferecida pela instituição. Tanto a prova quanto a disciplina primam pelo trabalho com a leitura, portanto, as questões de gramática, em níveis básicos, devem estar sempre relacionadas ao texto ou aos textos explorados.

Nesse sentido, percebemos a importância de os aspectos específicos de leitura serem trabalhados com os alunos, pois ao chegarem ao ensino superior irão se deparar, muitas vezes, com a necessidade de ler em uma língua estrangeira, no caso deste estudo, em espanhol. Ademais, muitas disciplinas cobram leituras específicas em língua estrangeira e cabe aos alunos darem conta do entendimento leitor. Por conseguinte, nesta investigação, usamos como base alguns teóricos importantes para os estudos relacionados à leitura e à linguística textual, como: Kleiman (2000, 2007), Koch (2003, 2006), Halliday e Hasan (1976) e Platão e Fiorin (2002).

Como instrumento de coleta, foi analisada a prova aplicada no ano de 2019, no primeiro semestre letivo, isto é, entre os meses de março e junho. Dessarte, trata-se de uma investigação qualitativa que buscou levar em consideração os resultados obtidos por universitários brasileiros ao realizarem um exame de leitura em língua espanhola, lembrando que a análise está voltada para a compreensão e para a leitura dos textos e das questões, e não propriamente para as respostas dos candidatos, ainda que sejam apresentados alguns dados de caráter quantitativo sobre os seus acertos.

Na primeira seção deste artigo, abordamos a fundamentação teórica, que versa sobre diversos aspectos relacionados à leitura e às estratégias necessárias para uma boa compreensão de texto. Na segunda parte, tratamos sobre os aspectos concernentes à coesão textual, especificamente sobre os recursos de referência e de uso de conectores. Após, na terceira seção, expomos a metodologia da investigação, o formato utilizado da atual avaliação realizada pela instituição e os critérios selecionados para a análise. Em seguida, apresentamos a análise dos textos e das questões de uma prova

de competência em espanhol realizada por alunos universitários e, para finalizar, tecemos os resultados alcançados e as considerações finais.

2 A questão da leitura

A compreensão de um texto requer um processo não tão simples. Para que haja uma leitura eficiente, muitas vezes, será preciso fazer uso do conhecimento prévio do leitor. Segundo Kleiman (2000), o leitor é capaz de utilizar durante a leitura o que já sabe sobre o assunto, através do conhecimento que adquiriu ao longo da sua vida. Ao fazer uso do conhecimento prévio, a autora também pondera que acontecerá um processo de interação com os diversos níveis de conhecimento – linguístico, textual e de mundo –, uma vez que a partir dessa interação, dessa organização nas ideias do leitor, o sentido do texto será construído.

Salientamos que é a partir desses vários níveis de conhecimento que se assomam no processo da leitura de um texto que as compreensões efetivamente acontecem. Vejamos cada um desses conhecimentos. Sob a ótica de Kleiman (2000), o conhecimento linguístico é aquele implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, mas que abrange desde o conhecimento da pronúncia, passando pelo conhecimento do vocabulário e das regras, até chegar ao conhecimento sobre o uso da língua. A importância do conhecimento linguístico mostra-se mais claramente em contextos nos quais, muitas vezes, faz-se necessário conhecer as regras da língua-alvo e seu uso, ou seja, o funcionamento dessa língua, para que a compreensão textual seja eficiente.

Para Kleiman (2000), o conhecimento linguístico desempenha um papel fundamental no processamento do texto. A referida autora entende o processamento como “[...] aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase” (KLEIMAN, 2000, p. 14-15). Entendemos que a partir do

momento em que as palavras são reconhecidas, percebidas pelo cérebro, a nossa mente passa a ser capaz de construir um significado e toda essa capacidade estará a favor da construção de uma compreensão mais específica para um texto. Dessa maneira, podemos entender, conforme Kleiman (2000), que o conhecimento linguístico é um componente importante do conhecimento prévio do leitor, pois sem ele a compreensão textual estaria afetada e não seria capaz de acontecer.

Sobre o conceito de texto, Kleiman (2000) assevera que o conhecimento textual faz parte também do conhecimento prévio do leitor e que ele desempenha um papel fundamental na compreensão de textos. Segundo a autora, vários elementos precisam ser levados em consideração durante o ato da leitura, como o conhecimento acerca da estrutura e do tipo de texto, da narrativa ou do tema apresentados, assim como do nível de interação requerida entre leitor e escritor. Concordamos com Kleiman quando ela infere que “[...] quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (KLEIMAN, 2000, p. 20). Nesse contexto, podemos dizer que o conhecimento das estruturas textuais e dos tipos de discursos apresentados nos textos determinará, basicamente, como será a leitura e a compreensão desses textos. É o que a autora considera como jogo de adivinhações, sob a perspectiva cognitiva:

assim como podemos reconhecer à distância uma pessoa conhecida, a partir de algumas características (altura, cor, maneira de caminhar, por exemplo), assim também, durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de apenas algumas pistas: mediante a identificação da forma da palavra (sendo que a configuração acima ou abaixo da linha parece ser extremamente relevante); a nossa familiaridade com a palavra (que pode permitir o reconhecimento instantâneo, sem necessidade de análise). Esse reconhecimento está estreitamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto (KLEIMAN, 2007, p. 33).

Ainda de acordo com Kleiman (2000), para que haja compreensão durante a leitura, o conhecimento de mundo realmente relevante deve estar ativado e precisa estar em um nível ciente, de fácil acesso aos leitores, e não perdido no fundo da memória. Nessa concepção, o comprometimento do leitor faz-se importante, uma vez que a ativação do conhecimento só ocorrerá se ele, de forma constante e consciente, estiver em contato com textos de gêneros diversos, os quais se manifestam no cotidiano dos usuários da língua e que têm seu alcance facilitado nos dias de hoje em razão do acesso pelos meios digitais, em diferentes suportes. Contudo, se considerarmos o contato com a língua estrangeira, que possui código e vocabulário distintos da língua materna, haverá um acréscimo de dificuldade no processo de leitura, ampliando a necessidade de uma justificada imersão leitora.

Além disso, na perspectiva de Kleiman (2007), como o texto escrito apresenta uma maior complexidade em relação ao texto falado, que tem urgência em sua enunciação, mas que apresenta pistas prosódicas, ele demanda maior atenção na leitura, ou seja, no processamento cognitivo para sua apreensão, inclusive no que se refere às próprias estruturas da língua (independente se materna ou estrangeira). Nesse sentido, encontram-se questões como a identificação de “[...] pronomes e nomes que estão se referindo a elementos que já foram introduzidos, e que o autor não quer repetir, até porque a repetição sobrecarregaria demais a memória de trabalho” (KLEIMAN, 2007, p. 38). Na oralidade, tais pistas são fornecidas, normalmente, pela repetição de estruturas ou de vocábulos, facilitando a compreensão, até mesmo para usuários de língua que se encontram nos níveis mais elementares. Porém, “[...] se o leitor tiver ainda outras dificuldades, como desconhecimento do assunto, ou grande número de palavras desconhecidas, então a compreensão se torna praticamente impossível” (KLEIMAN, 2007, p. 39).

Logo, conseguimos perceber o quanto os três conhecimentos são importantes e precisam andar juntos na questão sobre a leitura, pois deverão ser ativados no

momento certo para que a compreensão do texto seja efetivada. E essa oportunidade refere-se justamente às diferentes situações, a exemplo das avaliações formais, em que a capacidade leitora do estudante será aferida em todos os seus níveis. Por isso, para que em nossa análise possamos mostrar a importância de tal conhecimento, sobretudo o linguístico, de forma sucinta, na próxima seção, abordamos algumas questões atinentes à coesão textual, especificamente sobre referenciação e uso de conectores.

3 A coesão textual para a compreensão de textos

Todos os textos são produzidos por meio da organização de palavras que se interligam umas às outras, usando diferentes recursos para isso. Nesse processo, que se organiza conforme os conhecimentos linguístico e de mundo do autor, os vocábulos formam uma oração e as orações constroem períodos, que devem ser vistos pelo leitor em sua totalidade e complexidade para uma efetiva compreensão. Por sua vez, essa ligação entre os elementos de um texto deve proporcionar um sentido lógico e coerente, de forma que conduza o leitor por entre suas construções, como explicitado por Platão e Fiorin (2002, p. 4): “[...]num texto, o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas”.

E, para isso, para que um texto seja verdadeiramente compreendido, mostra-se indispensável observar os encadeamentos existentes entre todos os elementos textuais, visto que há uma relação de dependência entre os termos, as orações e os elementos que promovem a associação entre eles, como advérbios e conjunções, o que se estabelece pelos processos de coordenação ou de subordinação de ideias. Sob a ótica de Koch (2006, p. 85),

[...] o texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos:

um para frente (projetivo), outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora.

Tais elementos, na acepção de Koch (2003, p. 15), funcionam como mecanismos que vão “tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto” no que se chama de coesão textual. A autora, em sua conhecida obra *A coesão textual*, resgata os pressupostos de Halliday e Hasan (1976) para esclarecer esse fundamental processo de construção e organização textual, relacionado principalmente às diferentes construções de sentido. Segundo os autores, “[...] a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4 *apud* KOCH, 2003, p. 16). Dessa maneira, ainda que os recursos coesivos estejam intrinsecamente relacionados às questões de sentido, como de adversidade, causa, consequência, adição, por exemplo, é na relação léxico-gramatical que a coesão se estabelece de fato, pertencendo, assim, prioritariamente aos estudos da sintaxe.

A partir dessa ideia, torna-se necessário esclarecer que, neste estudo especificamente, não nos centramos na análise e/ou na apresentação detalhada dos elementos coesivos em língua espanhola, tampouco adentramos nos estudos das regras que norteiam a construção de frases. Nosso interesse é mostrar que o leitor pode construir e resgatar significados em textos de diferentes gêneros se mobilizar seus conhecimentos básicos de língua, construídos em sua formação leitora, seja pelo processo formal, seja pelo processo informal de educação. Isso decorre porque, com um bom repertório lexical e com conhecimento da organização frasal, o leitor conseguirá entender e diferenciar os usos de conectores lógicos, como *sino* ou *sin embargo*, e perceber se há coerência ou não em seu uso.

Nesse cenário, a coerência também se relaciona diretamente ao conceito de coesão, uma vez que ela se mostra como produto de uma não contradição em relação às distintas partes do texto, o que inclui o uso de conectores de ordens gramaticais

diversas, e ao próprio texto e ao mundo das ideias ao qual se relaciona direta ou indiretamente. De acordo com Koch (2003, p. 17), “[...] a coerência, responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresenta, pois, como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional”.

Portanto, em relação ao estudo da coerência (intrínseco ao de coesão) e o de coesão propriamente dito, foco de nosso estudo, segundo Koch (2003, p. 18), a qual recupera os pressupostos de Halliday e Hasan (1976), pode-se inferir a existência de cinco mecanismos coesivos: “[...] referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação)”. Os recursos de coesão por referência e por conjunção receberão aqui maior atenção por se mostrarem recorrentes em processos seletivos, inclusive na prova de competência que se apresenta no estudo como *locus* de análise, estabelecendo relações coesivas de progressão temática e de conexão textual.

Para esclarecer tais mecanismos, seguimos recorrendo a Koch, maior referência sobre o tema no Brasil, ainda que estejamos trabalhando sob o ponto de vista dos articuladores textuais em língua espanhola. De acordo com a autora, a coesão referencial é “[...] aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino *forma referencial* ou *remissivo* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*” (KOCH, 2003, p. 31, grifos da autora).

Ainda na perspectiva de Koch (2003, p. 31), essa referência pode ser construída “[...] por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado”, assim como também pode se relacionar aos contextos que os envolvem. Tal remissão pode acontecer por dois processos, de anáfora (para trás) e de catáfora

(para frente), normalmente construídos pelo uso de pronomes e de advérbios, que garantem a não repetição de palavras e, como consequência, uma maior fluidez na leitura. Obviamente, trata-se de um recurso usado por um sujeito escritor que domina a língua na qual se manifesta, direcionando a um leitor que também demonstra competência para sua compreensão, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Em língua espanhola, de forma específica, tais processos de anáfora e de catáfora ocorrem por meio de formas gramaticais, a exemplo de *la, él, lo, aquel*, entre outras, através de palavras ou, ainda, de sintagmas com significado léxico. Quando considerados os falantes de português, que estão acostumados com o funcionamento dessa língua, algumas gradações construídas por essas diferentes formas gramaticais em espanhol, sobretudo os pronomes, podem não ser percebidas e, conseqüentemente, causar alguns equívocos. É o que Fanjul (2014) considera como uma assimetria.

Especialmente a anáfora, em consonância com o *Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes, assume função pró-forma, ou seja,

formas en lugar de otras o morfemas especializados en la función de sustitutos; estos pueden ser pronombres (*este, ese, aquel; mío, tuyo*, etc.), proverbios del tipo *hacer*, proadverbios (*allí, entonces*) o proformas léxicas (*cosa, persona*). Todas estas formas permiten enlazar los distintos elementos que se mencionan en un texto y formar un todo unitario. Se presenta, así, como una unidad cohesionada; de todos modos, la cohesión no es una condición necesaria ni suficiente para crear un texto coherente, pues depende de las relaciones semánticas y pragmáticas que se establezcan a través de estos mecanismos de referencia (INSTITUTO CERVANTES, [1997-2020], n.p., grifos do autor).

A semelhança entre as línguas, no entanto, apesar de facilitar em alguns contextos, pode ser um fator que contribui para o engano de um leitor despreparado. Com isso, para evitar tais desvios, deve-se considerar as armadilhas dos falsos amigos, que também ocorrem quanto aos processos de coesão, especificamente quando se trata

das conjunções. A título de exemplificação, podemos mencionar o caso do conector temporal *todavía* em espanhol, que tem sua tradução ao português como *ainda*, mas que, com frequência, principalmente em situações de uso por aprendizes iniciantes, é confundido com um conector adversativo, como *pero* ou *sin embargo*, devido à proximidade com seu heterossemântico *todavía* em português, que efetivamente é um adversativo.

Nessa concepção, mostra-se válido, ainda, mencionar os casos de coesão por conectores, também esclarecidos por Koch (2003, p. 21, grifos da autora):

a conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito. Trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como *e*, *mas*, *depois*, *assim*, etc. Halliday & Hasan apresentam, como principais tipos de conjunções, a *aditiva*, a *adversativa*, a *causal*, a *temporal* e a *continuativa*. Um mesmo tipo de relação pode ser expresso por uma série de estruturas semanticamente equivalentes. [...]

Por sua vez, em língua espanhola, aparentemente, de acordo com a observação das autoras, os casos mencionados por Halliday e Hasan (1976) parecem se confirmar. Em nossas leituras (e análises das avaliações de mensuração do conhecimento de língua), percebemos que há nos textos uma recorrência de conectores com os sentidos por eles aludidos – adição, adversidade, causa, tempo e continuação – acrescentando à lista aqueles de sentido concessivo, como *aunque*, e os organizadores das partes do texto, como *en primer lugar*, *en segundo lugar*, entre outros que poderiam ser aqui referidos. Para explicitar tais usos, ilustramos, por meio do Quadro 1, alguns conectores de uso corrente em língua espanhola.

Quadro 1 – Conectores lógicos.

RELAÇÃO	CONECTORES
Adição	<i>Y / además / también / más / aún / ahora bien / amén / agregando a lo anterior / por otra parte / así mismo / de igual manera / igualmente / en esa misma línea.</i>
Adversidade	<i>Pero / inversamente / a pesar de / empero / sin embargo / aunque / por el contrario / no obstante / aun cuando / sin obstar / de otra manera / por otro lado / en contraste con / antes bien / en cambio / de otra parte.</i>
Causa e consequência	<i>Porque / por consiguiente / por eso / por esta razón / de ahí que / por lo tanto (por tanto) / de modo que / se infiere que / en consecuencia / de esto se sigue / pues / por este motivo / según / entonces / en consecuencia / en conclusión / por ende / ya que.</i>
Tempo	<i>Después / antes / seguidamente / ahora / entre tanto / en adelante / mientras / posteriormente / entonces / a menudo / simultáneamente / cuando / a medida que / en seguida.</i>
Condição	<i>Si / supongamos / puesto que / siempre que.</i>
Ordem	<i>Primeramente / primero / segundo / siguiente / luego / a continuación / finalmente / al principio / al inicio / por último.</i>

Fonte: Universidad EAFIT [2014].

Após uma breve explanação a respeito dos pressupostos teóricos sobre as questões de leitura e de coesão textual, nas próximas seções, expomos nossa análise quanto aos resultados das provas de competência em língua espanhola, relacionando o conteúdo disposto no exame com o que aqui apresentamos como aporte teórico. Antes, porém, de forma sintética, esclarecemos a metodologia empregada neste estudo.

4 Metodologia

Este estudo, de caráter qualitativo, objetiva analisar os aspectos relacionados à leitura realizada em língua espanhola em uma avaliação com ingressantes em diferentes cursos de graduação do Ensino Superior de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. A avaliação escolhida foi aplicada no semestre 2019/1 e participaram do processo 739 acadêmicos. Como o *corpus* de análise é muito grande e,

por tratar-se de uma investigação qualitativa, as análises aconteceram por meio dos textos e das perguntas contidas na avaliação selecionada, e não pelas respostas individuais dos candidatos. Todos os procedimentos éticos¹ para a realização da pesquisa foram seguidos, pois os alunos em momento algum foram identificados, como também não é o foco da investigação analisar as respostas individuais dos estudantes e, sim, analisar a competência leitora a partir dos textos e das questões propostas. Assim, os dados obtidos são oriundos de 16 questões objetivas formuladas a partir de dois textos informativos veiculados em jornais internacionais. Cada texto contou com oito questões objetivas.

Para fins de análise, foram estabelecidos os seguintes critérios: (i) analisar os elementos importantes na hora de realizar uma leitura eficiente de um texto, como os conhecimentos prévios, textuais, linguísticos e de mundo; (ii) verificar a importância e a intencionalidade dos elementos coesivos para a leitura; (iii) estabelecer o valor para a leitura dos operadores argumentativos presentes nos textos.

A seguir, expomos o estudo acerca dos textos e das questões com ênfase nos aspectos relacionados à compreensão leitora.

5 Análise dos textos e das questões

Apresentamos, nesta seção, a análise do processo de leitura dos textos a partir das questões propostas. Lembramos que os resultados referentes aos acertos das questões individualizadas serão somente para fins de análise. Ainda, optamos por disponibilizar os textos e as perguntas no corpo do artigo para um acompanhamento mais eficiente do leitor. A Figura 1 representa o primeiro texto utilizado na prova.

¹ Como a presente investigação faz uma análise em bloco dos acertos referentes às questões propostas, e não individualmente de cada acadêmico, não foi necessário submeter ao Comitê de Ética e Pesquisa. O que se pretende verificar é a competência leitora requerida pelas questões propostas a partir dos textos escolhidos.

Figura 1 – Texto 1.

La ONU acuerda reducir los plásticos de un solo uso para el 2030

Los países prometen aplicar un “significativo” recorte de estos materiales, aunque algunos países eran más ambiciosos

ANTONIO CERRILLO



1	Modesto paso para hacer frente a la plaga de los plásticos. La cuarta Asamblea de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, clausurada el viernes en Nairobi, ha logrado un acuerdo global para reducir el consumo de plásticos de un solo uso. Tras cinco días de debates en la capital de Kenia, los ministros han acordado una declaración sobre cómo poner freno a los plásticos, aunque algunos países esperaban compromisos mucho más ambiciosos.
2	
3	
4	
5	
6	El acuerdo indica que los países abordarán el “daño causado” en los ecosistemas por los deficientes sistemas de eliminación y gestión de desechos, “incluso mediante la reducción significativa de los productos plásticos de un solo uso para el año 2030”. El acuerdo es muy modesto puesto que no plantea objetivos globales, sino sólo se refiere a los plásticos de usar y tirar, sobre los que la UE ya ha promovido una regulación con una nueva directiva sobre la reducción de plásticos de un solo uso que debe entrar en vigor en dos años. Los plásticos de un solo uso incluyen: cubertería (tenedor...), removedores de bebidas, palitos de globos, pajitas, tazas, vasos, botellas de bebidas, envases para alimentos, envoltorios de comida rápida, bandejas, toallitas húmedas y colillas de cigarrillos, entre otros artículos. Los 10 plásticos de un solo uso más habituales representan el 86% de todos los artículos de plástico de un solo uso (y el 43% del total de residuos de las playas europeas).
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	El pacto alcanzado no incide sobre la globalidad de los plásticos pero puede ser relevante si incentiva la innovación y sirve para imprimir un rumbo nuevo en los sectores productivos afectados, según expertos consultados, puesto que en el sector doméstico es donde causa más estragos. Los países también “trabajarán con el sector privado para encontrar alternativas asequibles y respetuosas con el medio ambiente”, añade el acuerdo.
17	
18	
19	
20	
21	Varios países apoyaban medidas más ambiciosas, entre ellos India, con la finalidad de que los gobiernos se comprometieran a la “eliminación progresiva de los productos de plástico de un solo uso para 2025”. Todo indica sin embargo que algunos países como Estados Unidos, Arabia Saudita y Cuba se opusieron, no dieron su brazo a torcer, y finalmente solo se incluyó una “reducción significativa” en 2030. Se estima que cada minuto se compra en el mundo un millón de botellas de plástico y, al año, se usan 500.000 millones de bolsas. Se calcula que unas ocho millones de toneladas acaban en los océanos cada año, lo que supone una grave amenaza para la vida marina.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	Muchas compañías se han comprometido a ser más respetuosas y a asumir la responsabilidad de los envases usados después de que se levantara una gran ola de quejas por los impactos de los residuos plásticos cada vez mejor documentados en los mares. Un total de 31 empresas, entre ellas Mars, Nestlé y Danone, han dado a conocer la cantidad de envases de plástico que crean en un año (Nestlé, 1,7 millones de toneladas; Colgate: 287,008 toneladas en 2018; y Unilever: 610,000 toneladas).
29	
30	
31	
32	
33	“El mundo está en una encrucijada, pero hoy hemos elegido el camino a seguir”, dijo optimista Siim Kiisler, presidente de la Asamblea y ministro de Medio Ambiente de Estonia. “Si los países cumplen todo lo acordado aquí e implementan las resoluciones, podríamos dar un gran paso hacia un nuevo sistema mundial en el que ya no crezcamos a expensas de la naturaleza sino que veamos a las personas y al planeta prosperar juntos”, dijo la directora ejecutiva interina de ONU Medio Ambiente, Joyce Msuya.
34	
35	
36	
37	

(Adaptado de www.lavanguardia.com. Accedido el 16 de marzo de 2019)

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

É possível verificar que o texto apresentado é de circulação mundial, veiculado em periódico conhecido. À vista disso, num primeiro momento, o conhecimento de mundo do leitor deve ser acionado, pois o fato de a população mundial estar preocupada com os elementos de sustentabilidade batem à porta todos os dias e todos os olhares estão voltados para esses assuntos na era contemporânea.

Além do conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico é imprescindível. Por tratar-se de um texto em uma língua estrangeira (espanhol), e o fato de o texto não ser tão curto, a necessidade de um certo domínio da língua é requerida, pois alguns elementos serão indispensáveis para a compreensão global do texto, por exemplo: o tema tratado; o vocabulário específico para abordar aspectos da temática articulada, no caso, o acordo global para a redução do uso dos plásticos; os elementos linguísticos específicos como verbos, conectores, preposições, conjunções, etc.

De fato, para que os alunos consigam fazer uma leitura do texto acima, é necessário que tenham tido algum contato com a língua espanhola, mas sabe-se que alguns acadêmicos encaram a realização da prova sem nunca terem estudado nada relacionado ao espanhol, pelo simples fato de que desejam passar na prova para não cursar a disciplina obrigatória em alguns cursos de graduação.

Em seguida, analisamos as oito primeiras questões, representadas pela Figura 2, referentes ao texto *La ONU acuerda reducir los plásticos de un solo uso para el 2030*.

Figura 2 — Questões referentes ao Texto 1.

As questões de 1 a 8 referem-se ao Texto 1.

Questão 1 - A única alternativa que está de acordo com o texto é:

- a) Os produtos plásticos descartáveis, usados uma única vez, representam mais de 40% dos resíduos encontrados nas praias europeias.
- b) Os produtos descartáveis têm menor impacto quando observada a produção de empresas como Nestlé.
- c) Cuba e Estados Unidos defenderam uma redução estratégica dos produtos plásticos, que devem ser proibidos até 2030.
- d) O acordo apresentado na assembleia tem alcance global e limitará a produção de qualquer tipo de objeto plástico no mundo.
- e) A União Europeia vai apresentar um novo regulamento sobre o uso de pratos e copos descartáveis.

Questão 2 - De acordo com o texto:

- a) Produtos domésticos descartáveis como garfos, pratos, embalagens para alimentos e canudinhos representam apenas uma pequena parte dos resíduos poluentes encontrados nos oceanos.
- b) Uma das alternativas propostas foi diminuir o uso de descartáveis até 2020.
- c) O setor que causa maiores estragos e mais produz dejetos ou resíduos plásticos é o setor doméstico.
- d) A reunião realizada no Quênia durante dois dias teve pequeno impacto junto às organizações de Meio Ambiente.
- e) Há algumas queixas sobre a poluição de resíduos plásticos nos mares, porém, ainda não foi bem documentada.

Questão 6 - A expressão destacada em "no crezcamos a expensas de la naturaleza" (linha 36) tem o sentido de:

- a) Desperdício da natureza.
- b) Promovendo a natureza.
- c) Expandindo a natureza.
- d) Às custas da natureza.
- e) Ao desenvolver a natureza.

Questão 7 - Conforme o que foi lido, a única alternativa correta é:

- a) O acordo resultante da reunião realizada em Nairóbi não teve grande repercussão junto aos ministros presentes.
- b) O presidente da assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente se mostrou pessimista, já que não houve nenhum acordo significativo e tudo ficou na mesma situação.
- c) Países com a Índia não ficaram satisfeitos com o acordo, pois queriam que se regularizasse um aumento de produtos plásticos até 2025.
- d) A Colgate e a Unilever são as duas empresas que mais produzem plásticos no mundo.
- e) O pacto acordado na assembleia terá relevância se incentivar a inovação e der um novo rumo aos setores produtivos.

Questão 3 - No fragmento "podríamos dar un gran paso" (linha 35), o verbo expressa:

- a) Uma impossibilidade.
- b) Uma conclusão sem alternativas.
- c) Uma dificuldade inexistente.
- d) Uma ação já realizada.
- e) Uma intenção futura.

Questão 4 - Conforme o contexto apresentado, as palavras "clausurada" (linha 2) e "asequibles" (linha 19) significam:

- a) aberta – mais baratas.
- b) terminada – injustas.
- c) causada – econômicas.
- d) discutida – executáveis.
- e) encerrada – acessíveis.

Questão 5 - Segundo o texto, sobre os produtos plásticos, é correto afirmar:

- a) A cada ano, são usadas 500 bilhões de sacolas plásticas.
- b) Em uma hora, são compradas um milhão de garrafas plásticas.
- c) Calcula-se que são consumidas oito toneladas de plásticos por ano.
- d) As garrafas plásticas não representam ameaça aos oceanos.
- e) Os produtos de um só uso são menos poluentes do que as sacolas plásticas.

Questão 8 - As expressões "sin embargo" (linha 23) e "sino" (linha 36) são conjunções adversativas e, conforme o contexto, têm o sentido de:

- a) porém – entretanto.
- b) no entanto – mas sim.
- c) por enquanto – todavia.
- d) enquanto – assim pois.
- e) entretanto – por conseguinte.

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

Podemos perceber que as questões 1, 2, 5 e 7 estão mais diretamente ligadas à compreensão textual, pois o leitor precisa ler o texto em sua totalidade e compreendê-lo de forma integrada para poder respondê-las. Nesse sentido, corroboramos as ideias de Kleiman quando a autora expressa que “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (KLEIMAN, 2000, p. 20). Isso significa que o estudante deve acionar um conhecimento textual mais aprofundado para respondê-las, pois trata-se de questões específicas de compreensão de texto, uma vez que os acadêmicos precisam, de alguma forma, recorrer ao texto, retornar a excertos específicos, dado que a compreensão é determinada por partes do texto.

Na questão 3, identificamos uma relação mais linguística com o aspecto interpretativo do texto, já que além da compreensão do enunciado, os candidatos devem saber elementos linguísticos relacionados a verbos. Assim, percebemos que além de conhecimento de mundo e textual, o aspecto de língua é extremamente essencial para uma boa leitura, pois o elemento linguístico faz com que o leitor se aproxime do escritor de fato, visto que a língua é um mecanismo de persuasão, de convencimento.

Já as questões 4 e 6 abordam aspectos de vocabulário de pequenas expressões ou palavras. Da mesma forma que o nível linguístico, o nível do léxico busca identificar a proximidade e a cumplicidade entre o escritor e o leitor, pois ao utilizar palavras específicas para determinados contextos, o escritor busca aproximar e convencer o leitor de que suas palavras são verdadeiras e tenta, de alguma maneira, tornar-se convincente.

Porém, na questão 8, o nível de compreensão torna-se mais complexo, já que o leitor deve conseguir compreender o sentido dentro do contexto apresentado, mas também precisa ter o conhecimento linguístico, posto que as conjunções são elementos importantes dentro da língua espanhola e sempre fazem parte de questões de provas

elaboradas nas mais diferentes esferas, concursos, vestibulares, exames externos de avaliação. Percebemos que nesse tipo de questão a intencionalidade é verificar, além de uma compreensão completa do estudante, se há um conhecimento linguístico adquirido em relação ao uso dos conectores em espanhol.

Diante do exposto, podemos relacionar os acertos das questões com os estilos de perguntas elaboradas e com a resposta esperada, conforme demonstramos no Quadro 2.

Quadro 2 – Percentual de acertos das questões 1 a 8.

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA		
Semestre: 2019/1		Total Respondentes: 739
Questão	Acertos	Porcentagem
Questão 1	330	44,65%
Questão 2	513	69,42%
Questão 3	615	83,22%
Questão 4	487	65,90%
Questão 5	376	50,88%
Questão 6	410	55,48%
Questão 7	407	55,07%
Questão 8	386	52,23%

Fonte: elaboração própria (2020).

Notamos que o maior índice de acerto foi na questão 3, com mais de 80%. Como se tratava de uma prova de leitura, o aspecto linguístico precisava estar relacionado com o sentido dentro do texto. Nessa questão, os acadêmicos, na sua grande maioria, perceberam o sentido estabelecido do verbo dentro do contexto no qual aparecia. Diante disso, solicitar conjugação de verbos, que os alunos saibam radicais,

desinências e tempos, não necessariamente é o mais importante. Pelo contrário, em avaliações que primam pela leitura e pelo aspecto da compreensão mais profunda, o mais importante é que os estudantes consigam compreender os sentidos estabelecidos dentro dos contextos propostos.

Já a questão com o menor percentual de acerto foi a de número 1, com 44,65%, talvez pelo fato de os alunos estarem iniciando a avaliação ou talvez por ter sido uma das mais complexas, pois a questão requeria que os estudantes marcassem a única alternativa correta relacionada ao texto. Assim, a partir dessa necessidade, os alunos precisaram voltar novamente ao texto e, provavelmente, lê-lo novamente, uma vez que a compreensão de algum elemento textual importante dentro dos parágrafos seja necessária.

Nas questões 2 e 4, os índices de acertos foram maiores que 60%, demonstrando que os alunos já estavam mais familiarizados com o tipo de questão e com o texto, com sua temática. Na questão 4, além disso, os alunos puderam fazer uso do dicionário como facilitador do processo, o que pode ter contribuído para o acerto da questão.

Nas demais questões, os acadêmicos obtiveram um pouco mais de 50% de acertos, o que demonstra que, talvez, alguns aspectos precisam ser reforçados ou necessitam de mais atenção, como os conectores, solicitado na questão 8. Os elementos conectivos determinam as conexões dentro do texto e estabelecem sentidos específicos, como com os usos de *sin embargo* e *sino*. A seguir, por meio da Figura 3, apresentamos o segundo texto da avaliação.

Figura 3 – Texto 2.

<p>Igualdad: un derecho y un deber de todos</p> <p>VAL DIEZ</p>	
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32</p>	<p>El mundo empresarial, representado por la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), ha expresado en múltiples ocasiones su apuesta por la Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y su rechazo a toda forma de discriminación en todos los ámbitos y en especial en el mercado laboral"</p> <p>Con este texto se introduce a la sociedad un estudio realizado por CEOE a través de una consultora independiente sobre la brecha salarial de género en España. Es una investigación valiente, objetiva y rigurosa, que cuantifica la brecha salarial ajustada en un 12,2%, inferior a la media europea, identificando las causas que la generan, y proponiendo soluciones para reducirla. Este compromiso refleja que estamos ante una nueva era de implicación empresarial en la gestión y resolución de un tema tan necesario y sensible como es la Igualdad laboral.</p> <p>Las empresas están en la actualidad activamente comprometidas con la incorporación de la mujer en el ámbito laboral, en condiciones de igualdad efectiva de trato y oportunidades. Ya no se cuestiona su importancia. Estamos ante un derecho y un deber de todos, y la mayoría de las empresas lo saben y trabajan para ello.</p> <p>La igualdad como valor es un principio fundamental y una condición necesaria para la realización de los objetivos de crecimiento, empleo y cohesión social. Hoy la igualdad de oportunidades es un factor estratégico para las trabajadoras y para las empresas. Por lo tanto, la gestión de la diversidad de género resulta esencial, sobre todo, para utilizar todo el talento, las habilidades, experiencias, conocimientos, valores y actitudes diferentes aportadas por personas que se complementan para crear un equipo competitivo.</p> <p>Las empresas son muy conscientes de tener un papel importante en la consecución de la igualdad. Pero también se enfrentan a muchas circunstancias ajenas a las propias decisiones empresariales que no son fáciles de cambiar ni controlar a corto plazo. Ya nos gustaría, pero las empresas son parte de una sociedad imperfecta, con condicionantes culturales y sociales, y son un reflejo también de todas las dificultades de la sociedad. Tenemos muy claro que no somos los únicos actores implicados, pero queremos ser parte de la gran evolución. Para conseguir esa igualdad efectiva que todos queremos, las Administraciones Públicas, los trabajadores y la sociedad en su conjunto, deben también colaborar.</p> <p>Aunque durante las dos últimas décadas en España se ha avanzado de forma muy positiva, aumentando la tasa de empleo femenino y desde 2002 se ha reducido la brecha salarial en un 28%, queda todavía mucho por hacer. No nos olvidemos de que aún existen factores culturales y sociales sobre los que es imprescindible actuar. Siguen siendo necesarias políticas educativas y formativas, que favorezcan la igualdad junto con políticas familiares de apoyo y creación de servicios sociales para la atención a menores y personas dependientes que favorezcan la conciliación de la vida personal, laboral y familiar y la participación en igualdad de hombres y mujeres en el mercado laboral, evitando que la maternidad sea causa de penalización del desarrollo profesional, compartiendo las responsabilidades familiares e impulsando a las mujeres a avanzar en su vida profesional.</p> <p style="text-align: right;"><small>(Disponible en www.elmundo.es . Accedido el 08 de marzo de 2019)</small></p>

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

Novamente, percebemos que o assunto abordado é de conhecimento geral, o que solicita dos acadêmicos um entendimento prévio, isto é, eles devem estar cientes e informados sobre o que está acontecendo na atualidade em nível global. Cabe dizer que, favoravelmente, o periódico também é conhecido mundialmente e de circulação

on-line livre no Brasil. Na sequência, através da Figura 4, apresentamos as oito questões referentes ao texto *Igualdad: un derecho y un deber de todos*.

Figura 4 — Questões referentes ao Texto 2.

As questões de 9 a 16 referem-se ao Texto 2.

Questão 9 – De acordo com o texto, qual o maior objetivo a ser alcançado?

- O direito apenas a um salário melhor para as mulheres no trabalho.
- Escolher o papel das mulheres dentro das empresas.
- A necessidade da gestão da diversidade dos gêneros nas empresas.
- A igualdade de valor para as mulheres no mercado de trabalho.
- Evitar que as mães sejam prejudicadas nas empresas.

Questão 10 – O pronome "la" (linha 07) faz referência a que palavra ou expressão referida no texto?

- Una investigación valiente, objetiva.
- Inferior a la media europea.
- La brecha salarial ajustada.
- Ante una nueva era de implicaciones.
- Resolución de un tema tan necesario.

Questão 11 – Qual o melhor significado, em português e dentro do contexto, para o vocábulo "ello" (linha 12)?

- Ele.
- Isso.
- Nisso.
- Disso.
- Deles.

Questão 12 – A palavra "aportadas" (linha 17) pode ser traduzida ao português por:

- Proporcionadas.
- Apartadas.
- Dispostas.
- Enfrentadas.
- Apertadas.

Questão 13 – O substantivo "equipo" (linha 17) apresenta o gênero masculino em espanhol. Quais outras palavras têm essa mesma classificação?

- Legumbre – leite.
- Nariz – sangre.
- Cumbre – arte.
- Viaje – árbol.
- Agua – fe.

Questão 14 – A conjunção "pero" (linha 18) poderá ser substituída em espanhol, sem perda de sentido, por:

- Por lo tanto.
- Así.
- Tras.
- Además.
- No obstante.

Questão 15 – O conector "aunque" (linha 25), dentro do contexto, apresenta uma ideia de:

- Adição.
- Dúvida.
- Concessão.
- Conclusão.
- Alternativa.

Questão 16 – A expressão verbal "se ha avanzado" (linha 25) está conjugada no tempo _____ e apresenta um sentido de:

- Pretérito Pluscuamperfecto – passado.
- Pretérito Perfecto Compuesto – passado.
- Futuro Imperfecto – futuro.
- Presente Compuesto – presente.
- Presente de Subjuntivo – passado.

Fonte: cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

Podemos perceber que nessas questões os aspectos linguísticos voltados para a compreensão do texto foram mais requisitados. Se no primeiro texto tivemos mais questões de compreensão textual, o conhecimento de texto, conforme Kleiman (2000),

no segundo, temos questões linguísticas direcionadas para uma compreensão mais específica dentro do texto. Isso demonstra a necessidade, mais uma vez, de que os alunos conheçam a língua, já a tenham estudado, visto que, dentro de determinados contextos, o conhecimento linguístico pode fazer diferença no processo de compreensão textual.

Na questão 9, temos uma discussão específica de leitura, para tanto, os acadêmicos precisam recorrer ao texto para a sua compreensão global. Isto é, não basta o estudante ter conhecimento geral sobre a temática, é preciso ler as entrelinhas do texto, seus parágrafos individualmente, para poder chegar à resposta correta, uma vez que o aluno precisa identificar qual o maior objetivo a ser alcançado em relação à igualdade de direitos, não apenas um objetivo, mas o maior.

Já nas questões 10 e 11, os estudantes precisam conhecer sobre o uso dos pronomes em espanhol; na questão 10, os pronomes complemento, de objeto direto mais especificamente. E, na questão 11, o uso do pronome *ello*, pois em espanhol o uso de *ello* tem o significado de *isso*, *disso*, e não se trata, aqui especificamente, do plural do pronome *él*, que é *ellos*. Assim, para conseguir responder essas questões, além de língua, os alunos necessitam compreender o sentido requerido dentro dos contextos.

Quanto às questões 12 e 13, por serem questões de vocabulário, os alunos puderam contar com o auxílio do dicionário impresso, o que, com certeza, facilitou a resposta. Mas, é preciso lembrar que, embora o dicionário ajude, o acadêmico precisa ter a compreensão do texto para que os sentidos sejam estabelecidos. Na questão 13, mais especificamente, o dicionário pôde resolver a questão, porque se tratava de verificar as palavras que são masculinas em espanhol e femininas em português.

Nas questões 14 e 15, o nível de compreensão precisa ser mais aprofundado, pois ao se trabalhar com conjunções e conectivos textuais, requer-se que os acadêmicos mergulhem mais profundamente no contexto. Ao trabalhar com elementos de coesão, por exemplo, precisam estabelecer distintas significações de cada marcador formal, a

fim de não comprometer a totalidade do texto. Logo, devem conhecer o sentido de *pero* – especificamente na questão 14 – para reconhecer outro conector de sentido análogo, ou seja, outro adversativo. Obviamente, também podem fazer uso de seu conhecimento de mundo para realizar a eliminação de outros que diferem completamente, mas, nesse caso, arrisca-se ao erro. Por sua vez, na questão 15, além do conhecimento sobre o conector concessivo *aunque*, podem mobilizar suas estratégias de leitura e recorrer ao sentido da oração em que se encontra tal conector, caso não tenha certeza de sua significação. Isso demonstra que o leitor pode até não ter conhecimento linguístico avançado, mas se mobilizar suas estratégias, garantirá uma leitura eficiente.

Assim, a seguir, apresentamos o Quadro 3, com o percentual de acertos das referidas questões.

Quadro 3 – Percentual de acertos das questões 9 a 16.

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA		
Semestre: 2019/1		Total Respondentes: 739
Questão	Acertos	Porcentagem
Questão 9	538	72,80%
Questão 10	393	53,18%
Questão 11	547	74,02%
Questão 12	415	56,16%
Questão 13	133	18,00%
Questão 14	59	7,98%
Questão 15	104	14,07%
Questão 16	181	24,49%

Fonte: elaboração própria (2020).

Podemos verificar que o percentual de acerto das questões de 9 a 16 foram significativamente menores que das questões de 1 a 8, do primeiro texto. Muitos fatores podem ter influenciado nesses resultados, como já mencionado anteriormente, talvez pelo fato de as questões exigirem, além de compreensão textual, conhecimentos específicos de língua espanhola direcionados a favor da compreensão do texto.

Destacamos, nesse sentido, a questão de número 14, com um percentual de acerto de 7,98%, ou seja, somente 59 acadêmicos, dos 739 respondentes, acertaram. A questão exigia que os alunos conhecessem as conjunções adversativas em espanhol, seus sentidos e, além disso, seus sinônimos, ou seja, outras possibilidades linguísticas, para que, dentro daquele contexto específico, pudessem ser utilizadas com o mesmo sentido. Dessa maneira, concordamos com Koch (2003, p. 21) quando ela assevera que “a conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto”. Mais uma vez, percebemos o quanto o entendimento geral do enunciado é importante, assim como dominar algumas questões linguísticas podem fazer a diferença na compreensão de um texto.

Da mesma forma, podemos citar as questões de número 13, 15 e 16, com um percentual muito baixo de acertos, 18,00%, 14,07% e 24,49%, respectivamente. As questões novamente exigiam, além de compreensão textual, conhecimentos linguísticos, pois ao tratar de heterogênicos, conectores e verbos, podemos perceber que as respostas solicitavam um entendimento direto de língua para que se obtivesse sucesso nas respostas.

As questões com os maiores índices de acertos foram as de número 9 e 11, com porcentagens de 72,80% e 74,02%, respectivamente. Destacamos que a questão 9 era basicamente de compreensão, com ênfase no conhecimento textual e de mundo, e a questão 11, de vocabulário, a qual o dicionário poderia ajudar ou facilitar para o encontro da alternativa correta.

Convém frisar que não basta somente o acadêmico possuir algum conhecimento de mundo sobre o assunto, é preciso ir muito além disso. Portanto, conhecimento específico do idioma, ainda que em nível inicial ou pré-intermediário, é extremamente importante para que uma leitura eficiente aconteça.

6 Considerações finais

O estudo realizado, sobre os aspectos relacionados à leitura de nível básico em língua estrangeira (espanhol) de acadêmicos de uma universidade particular do interior do Rio Grande do Sul, ajudou a elucidar de forma prática alguns aspectos que já se mostravam teoricamente nas pesquisas sobre leitura de alguns estudiosos, a exemplo de Kleiman (2000, 2007), uma das autoras que embasou nosso estudo. No processo de compreensão textual, o leitor usa os recursos que possui para a sua realização, ou seja, ele já conta com um conhecimento prévio, seja sobre o assunto e sobre o tipo de texto, seja sobre a língua na qual o referido texto tomou forma, os quais nomeamos aqui, sob a perspectiva de Kleiman (2000), como conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento linguístico. E, para uma compreensão total do texto – para controle do que foi enunciado – o leitor precisará ativá-los para obter um bom resultado em sua leitura, o que no caso da avaliação de competência em língua estrangeira, também significa não precisar repetir a avaliação ou até cursar a disciplina que é oferecida aos alunos.

Pudemos perceber, ao longo da análise, que as principais dificuldades de compreensão das questões estavam aliadas ao conhecimento linguístico necessário. Muitas questões exigiam conhecimentos básicos de língua espanhola, o que prejudicou a competência leitora para a eficiente realização da questão. Isso demonstra o quão necessário é o estudo de uma língua estrangeira em se tratando de ensino superior, ou seja, não bastam poucos estudos – às vezes nenhum – para obter sucesso em leituras em outro idioma.

Obviamente, não tratamos aqui sobre as outras questões atinentes à compreensão leitora, tais como a ponte para o conhecimento, o estímulo da criatividade e o desenvolvimento do senso crítico, algumas das vantagens que podem ser elencadas, o que poderemos fazer em outros estudos. Optamos, em nosso estudo, por simplesmente observar criticamente algo que, como profissionais da área, já nos chamava a atenção há algum tempo, visto que quando os alunos cursavam a disciplina após as recorrentes reprovações e observavam os textos e as questões com mais calma, e com o auxílio dos instrumentos adequados (dicionários e/ou aplicativos), mostravam-se mais seguros e até um pouco decepcionados por seus desempenhos anteriores. Isso acontecia não porque os textos ou as questões fossem extremamente difíceis, ao contrário, tratava-se de textos sobre assuntos correntes veiculados em periódicos de abrangência internacional e abertos ao público, e as questões encontravam-se em língua materna. O fato – *déficit* de leitura – acontecia, principalmente, porque os estudantes sentiam dificuldade para ativar algum determinado conhecimento, como apontamos na análise.

Tais resultados e observações, infelizmente, implicam na educação básica e na formação de tais estudantes, ou seja, como está sendo a sua formação leitora, especificamente em língua estrangeira, nos ensinos fundamental e médio no Brasil. Temos conhecimento sobre a histórica crise de leitura no Brasil, a qual se estende desde a época da colonização pelos portugueses; no entanto, estudos apontaram pequenas melhoras em alguns períodos entre os séculos XX e XXI, através de programas específicos de alfabetização e de letramento, que trouxeram dados mais animadores para a área da leitura. Atualmente, porém, agravados por situações econômico-sociais, pelas formações docentes, muitas vezes, falhas e até pelo desinteresse dos estudantes, os índices de leitura mostram-se muito baixos e deficitários. Apesar disso, seguimos com esperança de que, por meio de estudos como este, consigamos mudar as perspectivas de ensino e de aprendizagem, especificamente quanto à leitura em língua

estrangeira e todas as outras questões que a ela se imbricam de forma direta ou indireta.

Referências

FANJUL, A. P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. *In*: FANJUL, A. P.; GONZÁLES, N. M. (org.). **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 29-50.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

INSTITUIÇÃO X. **Exame de competência em língua espanhola**. 2019.

INSTITUTO CERVANTES. Centro virtual Cervantes. **Diccionario de términos clave de ELE**. Referencia anafórica. Madrid: Instituto Cervantes, [1997-2020]. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/referenciaanaforica.htm. Acesso em: 27 dez. 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

UNIVERSIDAD EAFIT. Centro de estudios en lectura y escritura. Guía de buenas prácticas en lectoescritura. **Los conectores y su función**. Medellín, [2014?]. Disponível em: <https://www.eafit.edu.co/centros/celee/practicas-en-lectoescritura/Documents/conectores-y-funcion.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

Artigo recebido em: 17.02.2021

Artigo aprovado em: 14.05.2021



Roots of V-to-C Movement in Romance: Investigating the Late Latin Grammar

Origens do Movimento de V para C nas Línguas Românicas: investigando a Gramática do Latim Tardio

André ANTONELLI *

ABSTRACT: The paper investigates the syntactic structure of *wh*-clauses in late Latin. The results show that, in sentences with a *wh*-phrase as direct object, the interrogative operator reaches FocP in the left periphery, with the finite verb raising to the Foc head. This spec-head relation accounts for why subjects and dislocated XPs (like topics or focus elements) can not be intervening constituents between the object *wh*-phrase and the verb. For *wh*-clauses in which the interrogative operator is an adjunct, the hypothesis is that the *wh*-phrase occupies [Spec,IntP]. Here, the verb does not move to the CP-field, thus explaining the possibility of intervening subjects and interpolated XPs between the adjunct *wh*-element and the verb. These results show that the verb second (V2) property of V-to-C movement, as seen in several old Romance languages, can be derived from late Latin, and not exclusively from a supposed influence of Germanic languages, as is assumed in the literature.

RESUMO: O artigo investiga a estrutura sintática de orações-*wh* no latim tardio. Os resultados mostram que, sendo o sintagma-*wh* o objeto direto, o operador interrogativo alcança FocP na periferia à esquerda, com o verbo finito movendo-se para o núcleo Foc. Essa relação especificador-núcleo explica por que sujeitos e XPs deslocados (tal como um tópico ou foco) não podem aparecer linearmente entre o sintagma-*wh* objeto e o verbo. Para orações-*wh* em que o operador interrogativo é um adjunto, a hipótese é que o sintagma-*wh* ocupa [Spec,IntP]. Aqui, o verbo não se move para o sistema CP, o que explica a possibilidade de sujeitos e XPs interpolados entre o constituinte-*wh* adjunto e o verbo. Esses resultados mostram que a propriedade V2 de movimento de V para C, como visto em várias línguas românicas antigas, pode ser derivada do latim tardio, e não exclusivamente de uma suposta influência das línguas germânicas, como se assume na literatura.

* Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7896-5465>. alantonelli@uem.br.

KEYWORDS: Late Latin. Romance languages. Interrogative clauses. Cartography.	PALAVRAS-CHAVE: Latim tardio. Línguas românicas. Orações interrogativas. Cartografia.
---	--

1 Introduction

A long standing claim in the generative literature is that medieval Romance languages are characterized as verb second (V2) grammars, especially because they show V-movement to the CP-field in different structural contexts (ADAMS, 1987; FONTANA, 1993; ROBERTS, 1993; BENINCÀ, 2006; LEDGEWAY, 2008; PINTO, 2011)¹. In (1), we present some examples illustrating the V2 phenomenon in old Romance.

- (1) a. que **purrat** ço estre? (Old French; ROBERTS, 1993, p.89)
 what could that be
 “what could that be?”
- b. este lugar **mostro** dios a abraam (Old Spanish; FONTANA, 1993, p. 64)
 this place showed God to Abraham
 “God showed Abraham this place.”
- c. A questo **resposse** Iasone (Old Neapolitan; LEDGEWAY, 2008, p. 440)
 to this replied Jason
 “Jason replied to this.”

In structural terms, the traditional analysis for the V2 word order involves XP-raising to [Spec,CP] and V-to-C movement (cf. DEN BESTEN, 1983; VIKNER, 1995). Under this proposal, as represented in (2), it straightforwardly follows the subject-verb inversion seen in each example in (1).

- (2) [CP XP_i V_p [TP S V_p ~~XP_i~~]]

¹ In general terms, V2 is a constraint requiring the finite verb to be preceded by only one constituent in finite clauses. The phenomenon has been extensively researched since the eighties, particularly the obligatoriness of just one XP in preverbal position. For a view of some of the problems around this phenomenon, cf. Battye and Roberts (1995).

Apart from the question if the old Romance varieties were generalized V2 systems or just residual ones², a much less discussed topic concerns the origin itself of the V2 phenomenon and, more specifically, the development of the V-to-C syntax. One hypothesis is that this property evolves from a direct Germanic influence, as argued by Mathieu (2009, p. 345), for example, in relation to V2 word order in old French: “The influence of Germanic on what was to become French may have been through contact, first through the invasion of Gaul by the Franks, and second, by the Normans in the North-West.”

While the contact with languages of the Germanic branch can be seen as a key factor in the development of the V2 syntax in old French, such an analysis faces some challenges if extended to other medieval Romance varieties which also manifested V2 features. For instance, it is not a consensus whether old and classical Portuguese were V2 grammars (in favor of the V2 hypothesis, cf. RIBEIRO, 1995; GALVES, 1997; PAIXÃO DE SOUSA, 2004; ANTONELLI, 2011; contrary to the V2 hypothesis, cf. KAISER, 1999; EIDE, 2006; RINKE, 2009). In fact, in declarative matrix clauses, besides V2 word order, we can also find V1 and V3 patterns which are not attested in strict V2 languages, as exemplified, respectively, in (3) and (4) for old Portuguese³.

- (3) **Diremos** nós ora, padre, que ...
 say-FUT.1PL we now father that
 “We will say now, father, that ...” (Ribeiro 1995:121)

² Rizzi (1996) makes a distinction between generalized and residual V2 languages. The first group is composed of those grammatical systems in which there is systematic V-movement to C in main declarative clauses and in interrogative structures. A residual V2 language is, in turn, the one in which verb raising to the CP-field occurs only in interrogative sentences.

³ In standard V2 languages, V1 word order is seen in yes/no questions, imperative sentences and conditional clauses (cf. HAIDER, 1986; ROBERTS, 1993), but not in declarative matrix structures (cf. ZWART, 2005). As for V3 sentences, V2 languages usually allow this word order if the first XP is resumed by a pronoun (cf. ZWART, 2005). This is not the case in the example (4) of old Portuguese.

- (4) E enton hũũ homem **siia** em as pousada ...
 and then a man sat.down in his inn
 "Then a man sat down in his inn ..." (Ribeiro 1995:124)

However, in *wh*-interrogative main clauses, it seems clear that V-to-C movement applies, as the examples in (5) of classical Portuguese show⁴.

- (5) a. donde **poderá** alguém fartar a estes de pam
 from.where will.be.able someone satisfy-INF to these of bread
 "where can anyone get bread to feed them?" (ANTONELLI, 2017, p.17)
 b. Como **posso** eu caber aí?
 how can I fit-INF there
 "How can I fit there?" (LOPES-ROSSI, 1996, p. 40)

The word order in (5) is similar to what is found in *wh*-questions in standard V2 languages, like German.

- (6) Welches Buch **hat** Peter gelesen?
 which book has Peter read
 "Which book has Peter read?" (VIKNER, 1995, p. 39)

The examples in (5) and (6) present the finite verb in strict adjacency to a dislocated *wh*-phrase, giving rise to subject-verb inversion (VS). As already pointed out, for standard V2 languages, this word order is taken as an important evidence that the verb has moved to the left periphery, establishing a Spec-head relation with the *wh*-phrase located in [Spec,CP]. Since Portuguese shows an identical pattern, it seems reasonable to suppose that this language featured V2 traces, at least in matrix interrogative clauses (residual V2, if we assume that V-to-C movement is a property

⁴ Similar data are also attested in old French (ROBERTS, 1993; KAISER, 1996).

not generalized to declarative sentences). But, even though the examples in (5) manifest a striking similarity with the word order pattern in German, it is not clear, in terms of diachronic evolution, how the Portuguese syntax was influenced by languages of the Germanic branch. The traditional view is that most of the Germanic impact on the development of Portuguese was restricted to the lexicon, without substantial influence on syntax (cf., for instance, HEAD; SEMËNOVA-HEAD, 2013). So, the question of how Portuguese, as well as other old Romance varieties not directly affected by the Germanic branch, developed V2 features remains unanswered. Here, not denying the possible impact of Germanic languages, we propose that the V-to-C property, specifically in interrogative structures, has an earlier root in the grammar of late Latin⁵.

2 Interrogative clauses in Late Latin: the data

Our investigation of *wh*-structures in late Latin is based on examples drawn from the Vulgate, Jerome's Latin translation of the Bible finished in the 4th century.⁶ In particular, we look at the Old Testament books of 1st and 2nd Samuel and 1st and 2nd Kings as well as the Gospels and the book of Acts in the New Testament. For the present work, we use the 5th edition of the *Biblia Sacra Iuxta Vulgatam Versionem*.

The first point observed in our corpus is that all the examples we collected show the *wh*-operator in the left periphery of the clause, as exemplified in (7)⁷.

⁵ Usually, the V2 word order in declarative and interrogative sentences is considered as non-related. However, Roberts (2004) shows that, if a language is V2 in declarative structures, then it is also V2 in nondeclarative contexts. All Germanic languages, with the exception of English, present this behavior pointed out by the author.

⁶ We understand late Latin as a grammatical period extending from the 3rd century up to the 6th century. For a detailed discussion on the difficulties in defining this period, cf. Adams (2011).

⁷ This does not mean that the grammar of late Latin did not license *wh-in-situ* structures. Probably, as is the case in modern Romance varieties like Brazilian Portuguese, the non-movement of the interrogative phrase is disfavored in written texts.

- (7) a. *quare scidisti vestimenta tua*
 why tear-PST.2SG clothes your
 “Why have you torn your robes?” (2nd Kings 5:8)⁸
- b. *quid faciet agricolis illis*
 what do-FUT.3SG tenants-DAT those-DAT
 “What will he do to those tenants?” (Matthew 21:40)
- c. *quem vultis dimittam vobis*
 who-ACC want-2PL release-1SG you-DAT.2PL
 “Which one do you want me to release to you?” (Matthew 27:17)

Another interesting fact arises when we compare the position of subjects in sentences where the *wh*-operator is an object or an adjunct phrase. In the first group, we observe a strong tendency to show subject-verb inversion. For instance, particularly in sentences which present the interrogative element *quid* (“what”) functioning as an object argument XP, the VS word order is widely attested. In (8), we present some examples of postverbal subjects in *quid*-clauses.

- (8) a. *quid habet populus*
 what has people
 “What is wrong with the people?” (1st Samuel 11:5)
- b. *quid dixerunt viri isti*
 what say-PST.3PL men those
 “What did those man say?” (2nd Kings 20:14)
- c. *quid faciemus et nos*
 what do-FUT.1PL also we
 “What should we do?” (Luke 3:14)
- d. *quid vult seminiverbius hic dicere*
 what want-3SG babblers this say-INF
 “What is this babblers trying to say?” (Acts 17:18)

⁸ All the English translations are from the *New International Version* (NIV).

If preverbal, subjects appear before the *wh*-element, as illustrated in (9). In our corpus, we do not find any example of a subject breaking the adjacency between the *wh*-phrase and the verb.

- (9) *tu* *quid* ***dicis*** *de* *eo*
 you-2SG what say of him
 “What have you to say about him?” (John 9:17)

Sentences with an adjunct *wh*-operator, however, in particular those with the interrogative phrase *quare* (“why”), manifest a different pattern. Postverbal subjects are also attested, just like in *quid*-sentences, as illustrated in (10).

- (10) a. *quare* ***percussit*** *nos* *Dominus* *hodie*
 why defeat-PST.3SG us Lord today
 “Why did the Lord bring defeat upon us today?” (1st Samuel 4:3)
- b. *quare* ***succenderunt*** *servi* *tui* *segetem* *meam*
 why fire-PST.3PL servants your field my
 “Why have your servants set my field on fire?” (2nd Samuel 14:31)
- c. *quare* ***maledicit*** *canis* *hic* *moriturus* *domino* *meo*
 why curse-3SG dog this dead lord-DAT my-DAT
 “Why should this dead dog curse my lord?” (2nd Samuel 16:9)
- d. *quare* ***fremuerunt*** *gentes*
 why rage-PST.3PL nations
 “Why do the nations rage?” (Acts 4:25)

However, SV structures are quite common, especially the linear order in which the subject appears between the *wh*-element and the verb. Examples of intervening subjects are presented in (11).

- (11) a. *quare* *servus* *tuus* ***fit*** *oneri*
 why servant your be.done-3SG burden-DAT
 “Why should your servant be an added burden?” (2nd Samuel 19:35)

- b. *quare dominus meus flet*
 why lord my weep-3SG
 “Why is my lord weeping?” (2nd Kings 8:12)
- c. *quare discipuli tui transgrediuntur traditionem seniorum*
 why disciples your break-3PL tradition elders-GEN
 “Why do your disciples break the tradition of the elders?” (Matthew 15:2)

There is another striking difference between *quid* and *quare*-sentences. In the former, even though subjects cannot break the *wh*-adjacency with the finite verb, we attest that some conjunctions can appear as intervening constituents. In (12), we present examples with these elements, usually called connective particles or discourse markers (cf. KROON 1998).

- (12) a. *quid enim feci*
 what for do-PST.1SG
 “But what have I done?” (1st Samuel 29:8)
- b. *quid ergo vult ut faciam ei*
 what so want-3SG that do-1SG her-DAT
 “What can be done for her?” (2nd Kings 4:14)
- c. *quid igitur faciam de Iesu*
 what so do-FUT.1SG of Jesus
 “What shall I do, then, with Jesus?” (Matthew 27:22)

In fact, not only discourse markers appear as intervening material in *quid*-clauses. We also find 6 examples of clitic-like elements, particularly non-nominative personal pronouns, as in (13), and one example of fronted XP, as in (14), clearly a quite marginal case. As a matter of comparison, discourse markers appear as breaking constituents in 16 examples.

- (13) a. *quid tibi dixit Heliseus*
 what you-DAT say-PST.3SG Elisha
 “What did Elisha say to you?” (2nd Kings 8:14)

- b. quid *vobis* **praecepit** Moses
 what you-DAT.2PL command-PST.3SG Moses
 “What did Moses command you?” (Mark 10:3)
- c. quid *tibi* **vis** faciam
 what you-DAT want-2SG do-1SG
 “What do you want me to do for you?” (Luke 18:41)

- (14) quid *in via* **tractabatis**
 what in road argue-PST.2PL
 “What were you arguing about on the road?” (Mark 9:33)

In *quare*-sentences, we also find connective particles breaking the linear adjacency between the *wh*-operator and the verb, as shown in (15).

- (15) a. quare *ergo* **peccas** in sanguine innocio
 why so sin-2SG in blood innocent
 “Why then would you do wrong to an innocent man?” (1st Samuel 19:5)
- b. quare *ergo* **contempsisti** verbum Domini
 why so despise-PST.2SG word Lord-GEN
 “Why did you despise the word of the Lord?” (2nd Samuel 12:9)
- c. quare *ergo* **regnavit** Adonias
 why so reign-PST.3SG Adoniah
 “why then has Adoniah become king?” (1st Kings 1:13)

However, contrary to what we saw in clauses with a *wh*-object, structures with *quare* seem to impose no restriction on the presence of fronted XPs between the *wh*-phrase and the verb, since these structures are widely attested. In (16) we present examples of this word order.

- (16) a. quare *iuxta murum* **accessistis**
 why near wall approach-PST.2PL
 “Why did you get so close to the wall?” (2nd Samuel 11:21)
- b. quare *hoc* **fecisti**
 why that do-PST.2SG
 “why do you behave as you do?” (1st Kings 1:6)

- c. *quare in parabolis loqueris eis*
 why in parables speak-2SG them-DAT
 “Why do you speak to the people in parables?” (Matthew 13:10)

In sum, our description of the data shows that the VS word order is widely attested in *wh*-clauses with an interrogative operator functioning as an object argument XP. In sentences with an adjunct *wh*-phrase, postverbal subjects are also attested, but SV structures are quite common, in particular those in which the subject is positioned between the interrogative operator and the verb. Besides that, clauses with an adjunct *wh*-phrase also allow for fronted XPs breaking the linear adjacency between the question operator and the verb, something not found in sentences with and object *wh*-constituent. A common feature is that in both structures connective particles can break the adjacency between the *wh*-phrase and the verb. In the next section, we propose an analysis of these facts trying to show how they can be interpreted as an evidence that a process of V-to-C movement already takes place in late Latin.

3 The analysis

In our analysis, we assume a split-CP view (cf. RIZZI 1997, 2001, 2004), as the one schematized in (17).

(17) [ForceP [TopP [IntP [FocP [TopP [FinP]]]]]

We propose that *quid* and *quare* are positioned in the CP-domain, in accordance with the fact that late Latin is a *wh*-movement language. However, we argue that these question operators must target different positions. As for *quid*-clauses, our idea is that both the *wh*-phrase and the verb are moved to the left periphery, the former reaching [Spec,FocP] and the latter being raised to Foc⁰ (as a result of the *Wh*-Criterion, for instance; cf. RIZZI, 1996), in a paradigm similar to what has been proposed for object

wh-clauses in Italian (cf. Rizzi 1997). Under this configuration, the subject either remains in a lower layer ([Spec,IP], for instance), thus accounting for the Wh-V-S word order, or is generated in a Topic position above FocP, thus deriving the S-Wh-V sequence. Besides that, the spec-head relation between *quid* and the finite verb also explains the marginality of fronted intervening XPs, since there would be no peripheral space for interpolated dislocated phrases⁹. In relation to intervening non-nominative personal pronouns, we assume that they are clitic elements adjoined to the verbal constituent¹⁰. In this case, their presence to the left of the verb does not contradict the hypothesis of V-to-C movement.

As for clauses in which the *wh*-operator is an adjunct, we propose that *quare* functions as *perché* (“why”) in Italian. Rizzi (2001) shows that *perché* does not target [Spec,FocP] because its occurrence is compatible with the presence of a focalized constituent to its right, as the contrast in (18) exemplifies. That is one of the reasons why the author proposes an additional layer above FocP specialized in hosting *wh*-phrases like *perché*, namely IntP.

- (18) a. Perché QUESTO avremmo dovuto dirgli, no qualcos’altro?
 Why THIS should have said to him, not something else?
 b. *QUESTO perché avremmo dovuto dirgli, no qualcos’altro?consensus

Rizzi shows that *come mai* (“how come”) behaves like *perché*, as confirmed by the pair of sentences in (19).

- (19) a. Come mai IL MIO LIBRO gli ha dato, non il tuo?
 How come MY BOOK you gave to him, not yours?
 b. *IL MIO LIBRO come mai gli ha dato, non il tuo?

⁹ The only example of the word order Wh-XP-V could be understood as a performance product, and not a structure derived from the linguistic competence of the speaker.

¹⁰ For a view that classical Latin already had non-nominative personal clitic pronouns, cf. Adams (1994).

For Rizzi, the position in the CP-domain of question operators like *perché* is [Spec,IntP]. In addition to that, he also proposes that V-to-C movement does not apply in this type of *wh*-structure. Such a claim would explain why the SV word order is possible in *perché*-clauses, as illustrated in (20). Since the verb is not in the left periphery, a subject in [Spec,IP] would occupy a position structurally higher than that where the verb is landed.

- (20) Perché *Gianni* è venuto?
 “Why has Gianni come?”

A second advantage of this analysis is that it accounts for why fronted XPs are allowed to appear between *perché* and the finite verb, as already seen in (19a). An additional example is also presented in (21). Here again, since the verb is not in a Spec-head relation with the *wh*-operator, specialized positions for a focus element or topic constituents can be activated below IntP.

- (21) Perché, *il mio libro*, Gianni lo ha portato via?
 Why, my book, Gianni took it away?

It seems clear that the late Latin facts around *quare*-clauses are amenable to a similar analysis. So, we propose that *quare* is in [Spec,IntP], without manifesting a Spec-head relation with the verb, since in this context there would be no V-to-C movement. As in Italian, this proposal derives the word order Wh-S-V, with the subject in [Spec,IP] and the finite verb in I⁰. The presence of fronted XPs breaking the adjacency between *quare* and the verb is also accounted for, since the lack of V-to-C movement would allow the activation of FocP or TopP below IntP. Concerning postverbal

subjects, as shown in (10), it could be assumed that they are *in-situ*, remaining inside the VP-layer¹¹.

A particular challenge arises when we consider discourse markers, which can break the adjacency between the *wh*-operator and the verb in both classes of interrogatives. In clauses with *quare*, the presence of an intervening connective particle is not a problem, since we could assume that it is located in the CP-domain, occupying either a spec position or a head position below IntP. Under the view that there is no V-to-C movement in this particular type of interrogative, there would be enough space below IntP for left peripheral elements. However, in sentences in which the *wh*-phrase is an object, such a proposal would not fit with the view that *quid* and the verb are in a spec-head relation, thus weakening the hypothesis of V-movement to the CP-field in these clauses.

A solution is to say that these discourse markers are clitics. The examples in (22) are an evidence that the particles under study do not occupy a fixed position in the left periphery. In (22a), *ergo* follows the object *wh*-phrase, while in (22b) *ergo* precedes it. This behavior is clearly identified with second position clitics, since in both cases the discourse marker is ahead of just one element.

- (22) a. *quid ergo faciemus*
 what so do-FUT.1PL
 “What should we do then?” (Luke 3:10)
- b. *tu ergo quid dicis*
 you-2SG so what say-2SG
 “Now what do you say?” (John 8:5)

¹¹ It is beyond the scope of this paper to discuss why subjects occur pre and post verbally. One possibility would be to say that discursive factors are at stake, in the same line of what Belletti (2001, 2004) has proposed for the alternation SV/VS in Italian declarative clauses.

A similar pattern is also noticed in matrix declarative clauses, as exemplified in (23).

- (23) a. Dicit ergo ei mulier illa samaritana ...
 say-PST.3SG so him-DAT woman that samaritan
 “The samaritan woman said to him ...” (John 4:9)
- b. ego autem dico vobis quia ...
 I but say you-DAT that
 “But I tell you that ...” (Matthew 5:22)

It should not be forgotten, however, that connective particles present their own independent accent, despite their syntactic behavior as second position clitics. That is true considering that elements like *ergo* or *autem* are disyllabic words. As well-known regarding Latin prosody, in a structure with two syllables, the placement of the accent is always on the first one, due to the trochaic rhythm (MESTER, 1994; ONIGA, 2014). Thus, it is not suitable to say that these discourse markers are clitics.

It is also interesting to note that, in other languages, similar words not only appear in strict second position. Portuguese is a good example. Connectors like *entretanto* (“however”) and *portanto* (“therefore”) can be licensed in second position order, as exemplified in (24) and (25), respectively.

- (24) Ele, *entretanto*, deve estudar sintaxe.
 he however should study syntax
 “However, he should study syntax.”
- (25) Ele, *portanto*, deve estudar sintaxe.
 he therefore should study syntax
 “Therefore he should study syntax.”

However, contrary to their counterparts in Latin, these connective particles in Portuguese may also appear in other positions with some different levels of acceptability, as exemplified in (26) for *todavia* and in (27) for *portanto*. Anyway, it

seems clear that the conjunctions are not clitics, considering their flexibility within the clause. In view of these facts, it could be said that connective particles in Latin are not clitics as well, with the difference that they would present a more restricted distribution in the sentence.

- (26) a. *Entretanto*, ele deve estudar sintaxe.
 b. Ele deve, *entretanto*, estudar sintaxe.
 c. Ele deve estudar, *entretanto*, sintaxe.
 d. Ele deve estudar sintaxe, *entretanto*¹².
- (27) a. *Portanto*, ele deve estudar sintaxe.
 b. Ele deve, *portanto*, estudar sintaxe.
 c. ?Ele deve estudar, *portanto*, sintaxe.
 d. Ele deve estudar sintaxe, *portanto*.

Here, we would like to briefly present the analysis made by Peterson (1999) for parentheticals. He argues that examples like those presented in (28) are cases in which the parenthetical clause is not syntactically linked to a higher structure, behaving as an aside to the central message.

- (28) a. John Smith — at least I think that's his name — is asking to see you.
 b. John Smith — is that his real name? — is asking to see you.
 c. John Smith — he's persistent, isn't he? — is asking to see you.
 d. John Smith — boy! is he persistent — is asking to see you.

For Peterson, the examples in (29), with interpolated structures, and the non-juxtaposed constructions in (30) are non-equivalent sentences. In his view, this should be taken as an evidence that parenthetical clauses can not be treated as dependent elements syntactically linked to a host.

¹² This construction is licit in Portuguese, although unusual.

- (29) a. It will stop raining, I expect, before Sunday.
 b. John Smith, would you believe, is asking to see you.
- (30) a. I expect (that) it will stop raining before Sunday.
 b. Would you believe (that) John Smith is asking to see you.

He argues that (29b), for instance, is closer to (31), which conveys the proper illocutionary meaning, than to (30b), which is not declarative, as it would be expected in the case of equivalence, but interrogative.

- (31) Would you believe, John Smith is asking to see you.

Following Peterson's analysis for parentheticals, we propose that connective particles also function as independent elements, establishing a non-syntagmatic relationship with the clause. In other words, they would be linked to the sentence only by linear adjacency, but not by hierarchical construction¹³. Although there is a pragmatic connection between the connector and the remaining clause, this would occur independently of a superordinate syntactic relationship. Thus, we can account for why discourse markers are not linearly adjoined to a specific type of constituent. The point to be emphasized, however, is that, under this proposal, the presence of elements like *ergo* between the *wh*-operator and the finite verb does not block the application of V-to-C movement in *quid* clauses.

4 Final remarks

Our results show that the process of V-to-C movement is already present in a specific type of *wh*-interrogative clause in late Latin. This is particularly welcome considering those medieval Romance varieties which, despite showing V2 features,

¹³ Evidently this idea is not compatible with the theory of syntactic linearization developed by Kayne (1994), who proposes that linear order is mapped from hierarchical structure.

did not undergo a substantial impact from Germanic languages. Our findings show that V2 properties in Romance can be traced back to late Latin, a more natural predecessor than the hypothesis of Germanic influence.

References

ADAMS, J. N. Wackernagel's law and the position of unstressed personal pronouns in classical Latin. **Transactions of the Philological Society**, v. 92, n. 2, p. 103-178, 1994. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1994.tb00430.x>

ADAMS, J. N. Late Latin. In: CLACKSON, J. (ed.). **A companion to the Latin language**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. p. 257-283. DOI <https://doi.org/10.1002/9781444343397.ch16>

ADAMS, M. **Old French, null subjects, and verb second phenomena**. 1987. 248 f. PhD Dissertation – University of California, Los Angeles, 1987

ANTONELLI, A. **Sintaxe da posição do verbo e mudança gramatical na história do português europeu**. 2011. 230 f. PhD Dissertation – State University of Campinas, Campinas, 2011.

ANTONELLI, A. *Wh*-clauses in classical Portuguese: verb movement and the left periphery. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 58, p. 13-31, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.9771/ell.v0i58.26803>

BELLETTI, A. 'Inversion' as focalization. In: HULK, A. C. J.; POLLOCK, J.-Y. (ed.). **Subject inversion in Romance and the theory of universal grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 60-90.

BELLETTI, A. Aspects of the low IP area. In: RIZZI, L. (ed.). **The structure of CP and IP: The cartography of syntactic structures**, vol. 2. New York: Oxford University Press, 2004. p. 16-51.

BENINCÀ, P. A detailed map of the left periphery of medieval Romance. In: ZANUTTINI, R.; CAMPOS, H.; HERBURGER, E.; PORTNER, P. H. (ed.). **Crosslinguistic research in syntax and semantics: Negation, tense, and clausal architecture**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2006. p. 53-86.

Biblia Sacra Iuxta Vulgatam Versionem. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994.

DEN BESTEN, H. On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. *In: ABRAHAM, W. (ed.). On the formal syntax of the Westgermania*. Amsterdam: John Benjamins, 1983, p. 47-131. DOI <https://doi.org/10.1075/la.3.03bes>

EIDE, K. **Word order structures and unaccusative verbs in classical and modern Portuguese**. 2006. 208 f. PhD Dissertation – University of Oslo, Oslo, 2006

FONTANA, J. **Phrase structure and the syntax of clitics in the history of Spanish**. 1993. 312 f. PhD Dissertation – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1993.

GALVES, C. Do Português clássico ao Português europeu moderno: uma análise minimalista. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 19, p. 105-128, 1997.

HAIDER, H. V-second in German. *In: HAIDER, H.; PRINZHORN, M. (ed.). Verb second phenomena in Germanic languages*. Dordrecht: Foris, 1986, p. 49-75. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110846072>

HEAD, B. F.; SEMËNOVA-HEAD, L. Vestígios da presença Sueva no noroeste da península Ibérica: na etnologia, na arqueologia e na língua. *Revista Diacrítica*, v. 27, n. 2, p. 257-277, 2013.

KAISER, G. A. V2 or not V2? Subject-verb inversion in old and modern French interrogatives. *In: BRANDNER, E.; FERRARESI, G. (ed.). Language change and generative grammar*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996. p. 168-190. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-322-90776-9_7

KAISER, G. A. A ordem das palavras e a posição do verbo finito no Português antigo. *In: PAL, F. (ed.). Actas do congresso internacional por motivo dos vinte anos do Português no ensino superior*. Budapest: Departamento de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras da Universidade Eötvös Loránd de Budapeste, 1999. p. 248-261.

KAYNE, R. **The antisymmetry of syntax**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1994.

KROON, C. A framework for the description of Latin discourse markers. *Journal of Pragmatics*, v. 30, n. 2, p. 205-223, 1998. DOI [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00025-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00025-3)

LEDGEWAY, A. Satisfying V2 in early Romance: merge vs. move. *Journal of Linguistics*, v. 44, p. 437-470, 2008. DOI <https://doi.org/10.1017/S0022226708005173>

LOPES-ROSSI, M. A. **A sintaxe diacrônica das interrogativas-Q do português**. 1996. 1997 f. PhD Dissertation – State University of Campinas, Campinas, 1996.

MATHIEU, E. On the Germanic properties of old French. *In*: CRISMA, P.; LONGOBARDI, G. (ed.). **Historical syntax and linguistic theory**. New York: Oxford University Press, 2009, p. 344-357. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199560547.003.0020>

MESTER, R. A. The quantitative trochee in Latin. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 12, p. 1-61, 1994. DOI <https://doi.org/10.1007/BF00992745>

ONIGA, R. **Latin: a linguistic introduction**. New York: Oxford University Press, 2014.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. **Língua barroca: sintaxe e história do português nos 1600**. 2004. 450 f. PhD Dissertation – State University of Campinas, Campinas, 2004.

PETERSON, P. On the boundaries of syntax: non-syntagmatic relations. *In*: COLLINS, P.; LEE, D. (ed.). **The clause in English: in honour of Rodney Huddleston**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 229-250. DOI <https://doi.org/10.1075/slcs.45.16pet>

PINTO, C. F. **Ordem de palavras, movimento do verbo e efeito V2 na história do espanhol**. 2011. 309 f. PhD Dissertation – State University of Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO, I. Evidence for a verb-second phase in old Portuguese. *In*: BATTYE, A.; ROBERTS, I. (ed.). **Clause structure and language change**. New York: Oxford University Press, 1995. p. 110-139.

RINKE, E. Verb placement in old Portuguese. *In*: DUFTER, A.; JACOB, D. (ed.). **Focus and background in Romance languages**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009, p. 309-332. DOI <https://doi.org/10.1075/slcs.112.11rin>

RIZZI, L. Residual verb second and the *wh*-criterion. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. (ed.). **Parameters and functional heads: essays in comparative syntax**. New York: Oxford University Press, 1996. p. 63-90.

RIZZI, L. The fine structure of the left periphery. *In*: HAEGEMAN, L. (ed.). **Elements of grammar**. Dordrecht: Kluwer, 1997, p. 281-337. DOI https://doi.org/10.1007/978-94-011-5420-8_7

RIZZI, L. On the position ‘int(errogative)’ in the left periphery of the clause. *In*: CINQUE, G.; SALVI, G. (ed.). **Current studies in Italian syntax**: essays offered to Lorenzo Renzi. Amsterdam: Elsevier, 2001. p. 287-296.

RIZZI, L. Locality and left periphery. *In*: BELLETTI, A. (ed.). **Structures and beyond**: the cartography of syntactic structures, vol. 3. New York: Oxford University Press, 2004. p. 223-251.

ROBERTS, I. **Verbs and diachronic syntax**. Dordrecht: Kluwer, 1993.

ROBERTS, I. The C-system in Brythonic Celtic languages, V2, and the EPP. *In*: RIZZI, L. (ed.). **The structure of CP and IP**: the cartography of syntactic structures, vol. 2. New York: Oxford University Press, 2004. p. 297-328.

The Holy Bible: New International Version. Grand Rapids: Zondervan, 2001.

VIKNER, S. **Verb movement and expletive subjects in the Germanic languages**. New York: Oxford University Press, 1995.

ZWART, J.-W. Verb second as a function of merge. *In*: DEN DIKKEN, M.; TORTORA, C. M. (ed.). **The function of function words and functional categories**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 11-40. DOI <https://doi.org/10.1075/la.78.03zwa>

Article received: 04.27.2021

Article approved: 05.26.2021



Semântica Cultural e Diversidade Linguística Regional. Estudos sobre o léxico de Campo do Meio, Sul de Minas Gerais

Cultural Semantics and Regional Linguistic Diversity. Studies on the lexicon of Campo do Meio city, South of Minas Gerais

*Breno Oliveira CORREIA**

*Geraldo José RODRIGUES LISKA***

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise cultural do falar de uma das cidades do sul do estado de Minas Gerais, Campo do Meio. Informações sobre topônimos, tradições orais e expressões idiomáticas foram coletadas entre os falantes do município a fim de demonstrar as peculiaridades linguísticas desse povo interiorano. Para isto, foi utilizado como referencial teórico a Semântica de Contextos e Cenários (SCC), concepção de semântica que toma como base a ideia de que uma língua natural é um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos. A pesquisa, realizada em etapas, culminou nos seguintes procedimentos: coleta de material bibliográfico, seleção de materiais, entrevistas e transcrição de dados. Buscamos demonstrar um trabalho sobre estudos linguísticos de caráter cultural e resgatar um pouco da cultura de um povo, perdida dia após dia.

ABSTRACT: This paper presents a cultural analysis of the speech of one of the cities in the south of the state of Minas Gerais (Brazil), Campo do Meio. Information on toponyms, oral traditions and idioms was collected among the municipality's speakers in order to demonstrate the linguistic peculiarities of this rural people. For this, the Semantics of Contexts and Scenarios (SCC) was used as a theoretical framework, a semantic concept based on the idea that a natural language is a socialized and culturally determined system of representation of worlds and their events. The research, carried out in stages, culminated in the following procedures: collection of bibliographic material, selection of materials, interviews and transcription of data. We seek to demonstrate a work for linguistic studies of a cultural nature and to rescue a little of the culture of a people, lost day after day.

* Mestrando em Educação (UNIFAL-MG), professor de Língua Portuguesa (SEE-MG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7196-2424>. brennocontabilidade@gmail.com.

** Doutor com Residência Pós-doutoral em Estudos Linguísticos (UFMG). Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9027-5926>. geraldo.liska@unifal-mg.edu.br.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Topônimos. Tradições orais. Expressões idiomáticas.

KEYWORDS: Context and Scenario Semantics (SCC). Toponyms. Oral traditions. Idioms.

1 Introdução

A língua é um dos recursos mais importantes na constituição e na manutenção das sociedades humanas. É através dela que expressamos nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. Ela é concebida de diferentes maneiras no meio social, o que caracteriza o seu caráter dinâmico. A língua é, em certo sentido, uma ferramenta que permite a interação entre os falantes de uma determinada comunidade. Porém as mesmas relações sociais que ela ajuda a estabelecer demonstram como essa ferramenta é instável e como varia nos seus mais diversos cenários de uso.

De modo geral, as construções lexicais e tradições orais ligadas à história, numa dada comunidade de falantes, permanecem vivas através da interação comunicacional, ou seja, na efetivação das trocas de experiências por meio da língua falada (e, às vezes, escrita, pois nem todos os povos possuem uma forma de escrita), possibilitando a perpetuação de conhecimentos de geração a geração. Assim, os sujeitos da fala são também vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre eles que ocorrem as trocas de experiências, efetivando a cultura local. Dessa forma, línguas também atuam como depósitos de cultura e de história.

A presente pesquisa busca, através do levantamento de construções lexicais e tradições orais, resgatar, conhecer, descrever e tentar registrar adequadamente uma parte da cultura da população de Campo do Meio, cultura esta que, até então, está esquecida - ou presente apenas na memória dos idosos.

Nas próximas seções, explicaremos o referencial teórico que embasa o trabalho e apresentaremos a metodologia usada na pesquisa, bem como os resultados obtidos, divididos em categorias: topônimos, tradições orais e expressões idiomáticas.

2 Pressupostos teóricos

A pesquisa que visa a abordar as construções lexicais e o registro de tradições orais na cidade de Campo do Meio e zona rural está fundamentada nas obras intituladas “Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie” e “A pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários: princípios e aspectos metodológicos”.

A Semântica de Contextos e Cenários (SCC) é uma ramificação linguística ainda pouco explorada no Brasil, que vem ganhando espaços nas últimas décadas quando se trata de estudos linguísticos. É uma concepção de semântica que toma como base a ideia de que uma língua natural é um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos. Essa semântica se insere no quadro das Semânticas Culturais, que são vertentes que “estudam a relação entre os sentidos atribuídos às palavras (e demais expressões) de uma língua e a cultura em que essa mesma língua está inserida” (FERRAREZI, 2018, p. 7).

Segundo a SCC, nenhuma palavra tem sentido próprio, fixo. Não existem, na realidade da língua, listas prontas de palavras com seus sentidos fixos. O máximo que podemos ter são palavras com sentidos costumeiros, ou seja, usados com determinada frequência no dia a dia. Há palavras que estão tão presentes no nosso vocabulário que sempre as associamos a um sentido habitual. Sendo assim, uma mesma palavra poderá desempenhar funções distintas a depender do contexto e do cenário no qual esteja inserida. Por exemplo, numa determinada oração ela poderá ser verbo, noutra ela poderá ser um substantivo. A especialização do sentido de qualquer palavra (em SCC, chamada de sinal-palavra) depende de um contexto (aspectos linguísticos) e um cenário (aspectos extralinguísticos que constituem a visão de mundo do falante).

Concordamos que uma língua só existe verdadeiramente se houver falantes que fazem uso dela. Línguas “mortas” não são mais, *stricto sensu*, línguas, mas apenas registros de línguas outrora existentes. Como nos lembra Marcos Bagno, há uma regra

de ouro da Linguística que diz: “só existe língua se houver seres humanos que a falem” (1999, p. 09).

Isso desconstrói a ideia, perpetuada por muito tempo, de que os falantes devem se apropriar das regras da língua. As gramáticas normativas elaboram várias listas fechadas, várias regras de uso da forma correta de usar o português, mas nunca consideram a cultura dos falantes, as especificidades de cada comunidade. O que deve ocorrer é o contrário, ou seja, a língua deve atender às nossas necessidades de comunicação. Claro que a norma culta da língua tem importância nas nossas relações sociais, porém não deve ser vista como única, sagrada e inquestionável. Uma língua sempre deve ser vista como um sistema aberto, pois é indissociável da cultura. “A língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis” (FERRAREZI, 2018 p. 14).

3 Metodologia

O presente artigo surge como parte integrante de um projeto maior, a “Construção do Dicionário Sul-Mineiro de Expressões Idiomáticas”, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UNIFAL-MG (CAAE-4267015.0000-5142).

A cidade escolhida para a pesquisa foi Campo do Meio, situada no sul do estado de Minas Gerais. O conhecimento em relação à cidade e a convivência do pesquisador, que é cidadão nato do município, com a população em geral, foram fundamentais na escolha do campo da pesquisa. Além do mais, a riqueza cultural da cidade e suas peculiaridades foram determinantes no processo. Sendo uma cidade interiorana, de pequeno porte, concentra-se um número expressivo de velhos residentes, que compartilham de experiências semelhantes.

No decorrer deste trabalho, é recorrente o uso da palavra ‘velho’, não no sentido pejorativo que pode assumir, mas sim de estar se referindo a sujeitos idosos,

experientes, dotados de lembranças e memórias. Escolhemos assim porque ‘velho’ é a palavra “real”, da cultura real de um povo real. Os velhos são “a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois, como escrevera Benjamin, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado” (BOSI, 1999, p. 18).

Por se tratar de um município tranquilo, de baixos níveis de violência comparado a grandes centros urbanos, muitos optam por viver o resto da vida na calmaria de Campo do Meio.

Além dos livros específicos que abordam a teoria da Semântica de Contextos e Cenários, outros trabalhos embasaram esta pesquisa. O livro *Campo do Meio: memórias, identidades e heranças da terra*, autoria de Luana Carla Martins Campos e Alexandre Borim Coda Dias (2010), em parceria com a prefeitura do município, apresenta informações políticas, históricas, linguísticas, culturais e econômicas do município mineiro. Outra obra de grande relevância que dá suporte à pesquisa é “*Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*”, de Ecléa Bosi (1999). É uma obra interessante para o trabalho com a história oral, na qual os velhos, através do relato de vida pessoal, contam aspectos da vida da cidade de São Paulo. A obra empresta o ouvido da pesquisadora ouvido aos velhos, que relatam suas experiências de vida, igualmente realizado na cidade de Campo do Meio-MG.

Trabalhando as expressões idiomáticas, os topônimos e as tradições orais, de maneira sistemática e fiel, os velhos, que até então se enxergavam como seres inúteis e improdutivos, desprovidos de participação funcional na comunidade em geral, ganham voz e espaço na exaltação da cultura local. Esse problema de não reconhecimento ocorre porque é notório como o capitalismo e o industrialismo descartam a velhice, ou seja, a sociedade rejeita o velho, não oferece alguma sobrevivência a sua obra: “Perdendo a força de trabalho, ele já não é produtor nem

reprodutor” (BOSI, 1999, p. 77). Por outro lado, percebemos que os velhos sentem a necessidade de testemunhar suas lembranças guardadas na memória.

O velho acaba não tendo mais serventia nos diversos setores do mundo globalizado. Eles perdem seus espaços nos distintos círculos sociais, inclusive no próprio mercado de trabalho, que exige maior rapidez nas produções em massa. “A racionalização, que exige cadências cada vez mais rápidas, elimina das indústrias os velhos operários” (BOSI, 1999, p 78).

As histórias orais ganham espaço no mundo das narrativas, pois a lembrança será sempre a sobrevivência do passado. Promover um estudo que resgate tais memórias e tradições, esquecidas ao longo do tempo, faz com que permaneça viva a cultura de seu povo. Dar ouvido a quem tem muito o que contar faz com que tenhamos a perpetuação de conhecimentos que só a memória é capaz de conservar, pois “a arte da narração não está confinada nos livros, seu viés épico é oral” (BOSI, 1999, p 85).

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, alguns procedimentos fundamentais foram devidamente seguidos até a construção do presente trabalho:

a. exploração e estudos de fontes bibliográficas referente à SCC e ao município de Campo do Meio;

b. seleção e compilação dos referenciais teóricos usados no trabalho: teoria que embasa a pesquisa e fontes que abordam as questões políticas, econômicas, históricas, culturais e geográficas do município;

c. coleta de dados, viabilizada de duas formas:

1º: dados orais: coletados através de entrevistas formais com os velhos e dados informais compartilhados entre a população;

2º: escritos: dados coletados em fontes escritas e digitais: livro de patrimônio cultural do município, site da prefeitura (GOVERNO DE MINAS GERAIS, s. d.), jornais antigos que circularam na cidade, documentos oficiais da paróquia e da prefeitura municipal etc.

d. descrição dos dados coletados de maior relevância, incluindo história orais, topônimos e expressões idiomáticas;

e. análise dos dados coletados levando em consideração o depoimento dos entrevistados, as fontes escritas e os objetivos da pesquisa.

O levantamento de dados, ou seja, o registro de tradições orais e construções lexicais (topônimos e expressões idiomáticas), deu-se através de entrevistas formais e informais (conversas entre amigos e conhecidos). Conversas espontâneas também permearam o processo de coleta de dados por se tratar de uma comunidade de poucos habitantes, permitindo um contato mais próximo entre si.

Todos os entrevistados foram muito receptivos e acolhedores. As conversas foram regadas a muito café e quitutes. Muitos cortejavam de modo surpreendente no momento da pesquisa. Era comum ser convidado para um cafezinho: *“vou fazer uma merenda para nós”, “vou passar um cafezinho”*. Nas primeiras entrevistas, os velhos queriam a todo custo saber a qual família o entrevistador pertencia. Eram muito recorrentes perguntas do tipo: *“Você é filho de quem? De qual família você é?”*. Quando dizia a qual família pertencia, as respostas dos velhos eram sempre as mesmas: *“Conheço muito seu avô, ele trabalhou muito tempo na igreja”, “Seus avós são muito meus amigos”, “Casal exemplo de família eles”*.

A necessidade de saber a origem do entrevistador é mais do que um mero costume local. É uma forma de garantir a segurança e a fidelidade do que vai ser dito. Como em muitas cidades interioranas do Brasil, é comum que os velhos sejam objeto de explorações diversas, desde golpes da Previdência Social até a exploração política que demanda deles alguma influência familiar sobre os votos dos parentes. Embora pensemos que a vida desses velhos interioranos é desprovida de tensões sociais, certamente não é. Por isso, a identificação do autor e de sua origem acaba sendo uma forma de garantir que não estarão caindo em outro “golpe”.

Vencida a barreira do primeiro contato, de imediato, era comum que o entrevistador usasse as formas 'senhor/senhora' para se referir aos idosos; porém a maioria dispensava o uso. Era recorrente ouvir deles: *"O Senhor está no céu"*. *"Me chame de você"*. Essas conversas iniciais, antes das entrevistas, estreitavam os laços e davam mais confiança a quem iria narrar as histórias. De certa forma, também dava maior credibilidade à pesquisa. Os velhos sentiam-se seguros em falar tudo o que a memória recordava. Alguns filhos e netos presenciavam as conversas, mas outros preferiam deixar o pesquisador e os velhos a sós. Era muito recorrente ouvir coisas do tipo: *"Vou deixar vocês sozinhos, não quero atrapalhar em nada"*. Alguns entrevistados queriam a presença dos familiares, alegando que eles ajudariam nas recordações, e outros já preferiam ficar a sós, fazendo questão de reforçar que estão bem lúcidos e se sentem capazes de contar tudo.

O recurso mais utilizado foi o gravador de áudio, a fim de, posteriormente, transcrever o mais fielmente possível os relatos da narrativa. Vale ressaltar que a escrita nunca será capaz de registrar totalmente o que foi exposto na oralidade, isto porque ela desconsidera vários fatores primordiais do ato comunicativo como a entonação, os gestos e expressões do informante, as emoções e os sentimentos, o próprio silêncio, a articulação etc. Sendo assim, os relatos transcritos não evidenciam cem por cento o que foi dialogado entre o entrevistador e o narrador.

Outro ponto a destacar é de natureza ética: todas as transcrições que serão abordadas neste artigo estão autorizadas pelos velhos ouvidos e familiares que presenciaram as entrevistas. Além do mais, as transcrições aqui abordadas não serão alteradas se estiverem em desacordo com a norma culta da língua, por exemplo, se a pronúncia dos velhos não estiver em acordo com a grafia da norma padrão da língua brasileira, se as concordâncias verbais não estiverem "corretas" etc. Portanto, os áudios estão transcritos como o texto original foi pronunciado pelos velhos, utilizando-se uma

forma de aproximação ortográfica, muito mais acessível ao leitor padrão do que seria se tivéssemos feito uma transcrição fonética pelo IPA (*International Phonetic Alphabet*).

Os velhos entrevistados tinham idade superior a sessenta anos e, de preferência, eram pessoas que nasceram ou viveram desde a infância no município, incluindo a zona rural. Um informante, atualmente, reside no estado de São Paulo, mas, por ter morado mais de cinquenta anos na cidade, foi de fundamental importância para a pesquisa.

Sendo assim, é importante ressaltar que a preocupação da pesquisa não é a de apresentar a “veracidade” histórica das narrações aqui apresentadas. O objetivo não é estabelecer uma divisão do que é fato e do que não é, mas sim demonstrar como a população partilha de forma significativa desse acervo cultural popular, permanente na memória dos velhos e até mesmo dos mais jovens.

4 Resultados

A partir de agora, apresentaremos alguns dos dados obtidos, especialmente aqueles que consideramos mais relevantes. Essa apresentação prosseguirá na seguinte ordem: topônimos, tradições orais e expressões idiomáticas. Para cada dado, apresentaremos a acepção local de sentido, o uso e as motivações que determinaram as atribuições de sentidos.

4.1 Toponímia

Aqui, nos interessa o estudo estritamente linguístico e cultural dos topônimos para entendermos como eles receberam os seus respectivos nomes populares, compondo, junto às expressões idiomáticas, o objeto de estudo dessa pesquisa.

Campo do Meio é um município localizado no sul do estado de Minas Gerais. Tem uma população estimada em quase treze mil habitantes, incluídas as zonas urbana e rural. É um dos 34 municípios banhados pelo Lago de Furnas, conhecido

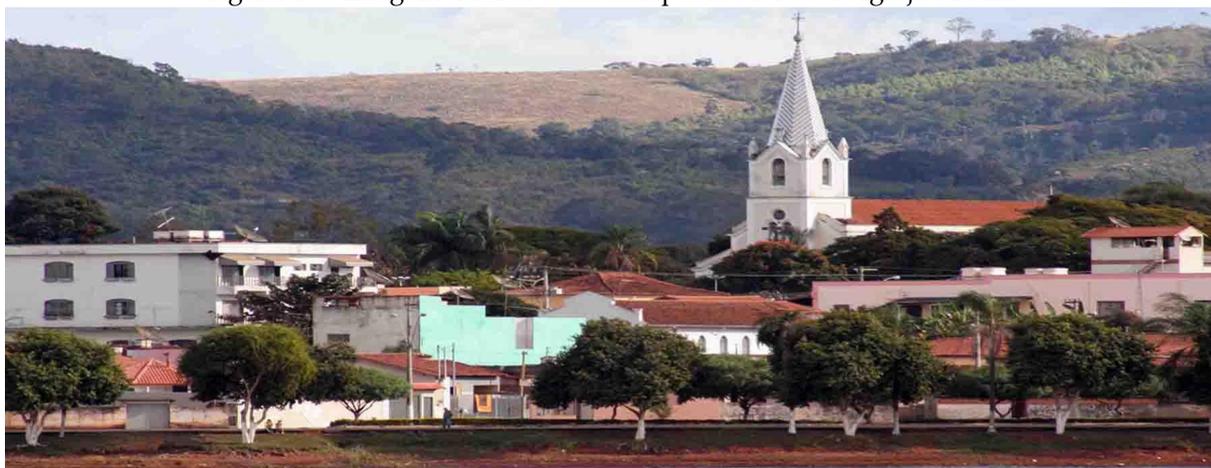
popularmente como “Mar de Minas”. Esse nome popular é atribuído pelo fato de o estado de Minas Gerais não ser banhado por nenhum mar ou oceano.

O município é forte na produção de café e leite e a maior parte da sua economia gira em torno da agricultura, como no mercado de soja, milho e feijão. Na cidade, concentra-se grande quantidade de agricultores familiares. Recentemente, o mercado da confecção de capas para automóveis tornou-se muito explorado no município, devido à falta de oportunidades de emprego. Isso decorre em função da mecanização da produção agrícola. Por exemplo, em uma plantação de café em que trabalhavam 100 colhedores manuais, hoje se emprega uma máquina para o mesmo serviço. Assim, o êxodo rural teve relevante aumento na última década, o que obrigou as pessoas a pensarem em alternativas de sobrevivência.

Cidade típica da região, Campo do Meio é uma terra de gente e costumes simples. Muitas tradições são conservadas até hoje como, por exemplo, os carroceiros que transportam o leite da zona rural até a cidade. Por se tratar de um município de extensão territorial pequena, a entrega de leite, em boa parte, ainda é feita por carroças, coisa típica de cidades antigas de interior. Interessante ressaltar que, mesmo com a oferta de leite e seus derivados nos comércios locais da cidade, muitas pessoas, principalmente, os mais velhos, preferem ainda o sistema tradicional: adquirir a mercadoria diretamente da fonte de origem. Além dessa tradição, outras ainda permanecem vivas, como a festa da padroeira¹. Isso demonstra como muitos ainda mantêm algumas das tradições.

¹ Nossa Senhora Aparecida é a padroeira de Campo do Meio. A tradicional Festa da Padroeira é comemorada no dia 15 de agosto.

Figura 1 — Imagem da cidade de Campo do Meio e da Igreja Matriz.



Fonte: Prefeitura Municipal: <http://www.campodomeio.mg.gov.br>, acesso em 07 jun. 2021.

Politicamente, em 7 de setembro de 1923, Campo do Meio foi elevado a distrito do Município de Campos Gerais, donde foi desmembrado e elevado a Município em 27 de dezembro de 1948.

De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal de Campo do Meio (GOVERNO DE MINAS GERAIS, s. d.), o topônimo teve sua origem no fato de haver vários campos com nomes diversos que circundam a região de Campo do Meio: Campos Gerais (cidade vizinha), Campo da Flores (zona rural), Campo Redondo (zona rural) e Campo Alegre (zona rural). O nome foi dado devido à sua posição central em relação aos demais que já existiam antes do município. Portanto, a motivação para a parte final do nome é de caráter geográfico.

A respeito do topônimo, os informantes relatam:

Relato Informante 1:

Primeiro construiu a igreja central². Eu era um bebê de colo, nasci quase junto com a paróquia. Alguns anos depois o povoado (...) antes era povoado, né. Daí começou a crescer, até virar a cidade (..) o nome é por

² Igreja Nossa Senhora de Aparecida, a matriz de Campo do Meio/MG. A igreja terminou de ser construída no ano de 1938, antecedendo a emancipação política da cidade em dez anos, aproximadamente.

causa de Campos Gerais que comandava nós. Tudo fazia era lá, depois que passou a ser feito aqui.

O informante evidencia o fato de que nasceu antes da emancipação política do município. Ressalta que vivenciou toda a construção e crescimento da cidade e como Campos Gerais, município vizinho, influenciou neste processo.

Relato Informante 2:

A cidade tem esse nome por causa de Campos Gerais e os Campos das Flor. Ah, tem o Campo Redondo também. É campo para todo o lado (risos), por isso ficou esse nome.

Campos Gerais, durante décadas, foi o município que mais exerceu influências sobre Campo do Meio enquanto povoado sem emancipação política, seja no ramo comercial, na saúde ou no ramo educacional. Atualmente, o município de Alfenas, por oferecer mais recursos, é que domina a maior parte da demanda da população campo-meense³, principalmente na área de educação e saúde.

Relato Informante 3:

Campo do Meio era só um pequenininho povoado, tinha poucas casas, nem era cidade ainda, tudo era feito em Campos Gerais. Quando precisava de médico, quem tinha condição, ia pra lá.

Ao mencionar “quem tinha condições”, o informante refere-se a quem tinha recursos financeiros para deslocar-se até o município vizinho. Por se tratar de uma cidade centenária, Campos Gerais, por muito tempo, exerceu influência sobre Campo do Meio, desde o pequeno povoado até a emancipação política do município. De certa

³ Quem nasce em Campo do Meio é um cidadão campo-meense.

forma, exerce até hoje, como, a dependência que temos do fórum de Campos Gerais, da Caixa Econômica Federal, do INSS e de vários outros órgãos públicos e privados.

Assim, podemos entender que *Meio* se refere estritamente à questão geográfica do topônimo. Mas o que significa a palavra *Campo* nos nomes em todos os topônimos que citamos aqui? A palavra pode ser uma denominação dada a um terreno plano, extenso, com poucos acidentes e poucas árvores. Em geral, as cidades têm muitas dessas características apresentadas, podendo ser uma motivação para o nome de Campo do Meio e Campos Gerais. Também, *Campo* está ligado à zona rural, pastagens, cerrado etc., fazendo jus aos nomes Campo Alegre, Campo Redondo e Campo das Flores, que são comunidades rurais vizinhas. Quando pensamos em municípios interioranos, é muito característico esse tipo de vegetação.

4.2 Berra lobo⁴

Campo do Meio tem um conjunto de bairros denominados São José I, São José II, São José III e, por último, o bairro Das Mães. Por se tratar de bairros interligados em questões políticas, econômicas e religiosas, são chamados, em geral, de Bairro São José. Contudo, a identificação dos bairros é feita de forma separada (por exemplo, pelas agências dos Correios). Tradicionalmente, são conhecidos como Berra-lobo, mas a identificação oficial não se dá por este nome popular, ou seja, é um nome usado com maior frequência pelos moradores ou por pessoas que já viveram e/ou conheçam o local, e não oficialmente pelas autoridades.

A respeito do topônimo 'Berra-lobo' os informantes relatam:

Relato Informante 4:

⁴ Vídeo que mostra um lobo-guará uivando, por isso o uso da palavra "berra" (do verbo berrar). Link disponível: <https://youtu.be/rZAFnJFeeLU>, acesso em 07 jun. 2021.

ali, lá ia descenu um lobo lá pá (...) po mato, aí eu falei para o rapaz assim ó, vai pegar o nome. Por quê? Porque ele passou assim correndo e foi batata. Pegou o nome mesmo, aparecia muitos lobos na beirada dos canavial.

Segundo o informante, o nome popular dos bairros está atrelado às aparições de lobos durante o surgimento dos primeiros loteamentos. O informante exercia a função de pedreiro nas obras da prefeitura. O Berra-lobo faz divisa com várias comunidades rurais, portanto, faz divisa com as matas também.

Relato Informante 5:

eles tavam fazendu carçamento, era terra antigamente, né. Mais tarde, cê ia no campo de viação, aí cê via aquele tanto de lobo passar (...) os lobo urrava lá na serra lá e descia embaixo pro lado do campo de aviação (...) não sei se você viu já lá, tinha muito canavial, eles desciam a noite pelo canavial.

O entrevistado diz que o nome popular se dá pelas aparições de vários lobos no início da construção dos bairros, abertura dos primeiros lotes e calçamentos. O campo de aviação da cidade, com a pista ainda de terra, fica próximo ao Berra-lobo. A região é também rodeada por serras e vegetações em geral. A menção ao canavial deve-se ao fato de que, no município de Campo do Meio, havia a presença da antiga usina⁵ de açúcar e álcool que, há duas décadas, aproximadamente, movimentava toda a economia local. Portanto, como a empresa detinha boa parte das terras, os canaviais circundavam todo o município.

Muitos estereótipos marcam o bairro. Há certos preconceitos reforçados, principalmente por moradores dos bairros centrais em relação a tudo que envolve a comunidade Berra-lobo. Os moradores fazem questão de defender o local, tentando ao

⁵ Atualmente, a usina não exerce mais suas atividades econômicas. Ela era muito importante para a economia da cidade, pois gerava, aproximadamente, seiscentos empregos, chegando até, em épocas de safra alta, a mil empregos. A empresa decretou falência total no ano de 1998.

menos desconstruir esses estereótipos reforçados pela própria população. A respeito disso, um informante relata:

Relato Informante 6:

Berra Lobo é um lugar muito bom para morar, o povo fala mal, não gosta, eu não sei o porquê as pessoa fala isso de nós, mas a gente vive bem, eu gosto muito dos meus vizinhos, a gente dá muito bem. As pessoa tem que pôr na cabeça que faz parte da cidade, eu gosto de morar aqui, cresci nessas ruas que era só terra, desde quando começou construir. Olha só como está hoje, antigamente não era assim não, tudo calçadinho.

Os bairros que levam o nome popular Berra-lobo são afastados do centro do município, situados nas extremidades da cidade, mais próximos do campo, da zona rural. Por conseguinte, os estereótipos são marcados fortemente, por se tratar de uma comunidade distante, periférica, menos privilegiada devido à localização. É mais difícil o acesso aos principais comércios e estabelecimentos como farmácias, mercados, hospital etc.

Alguns mitos a respeito do topônimo são contados também. Muitos falam que um morador do bairro vira lobisomem à noite. Porém, como constado pelos relatos dos informantes, por unanimidade, os velhos dizem que a origem do topônimo se deu de fato pelas aparições dos lobos-guarás nas proximidades do bairro quando ainda se encontrava em construção.

Figura 2 — Imagem da cidade de Campo do Meio banhada pelo Lago de Furnas.



Obs.: Na parte superior da foto temos o bairro Berra-lobo e na parte inferior temos o bairro Vila Nova⁶, enquanto no centro da imagem concentram-se os bairros centrais.

Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/bd/1f/d6/bd1fd66099701a6fdced4fcee08081bc.jpg>, acesso em 6 jun. 2021.

Como se pode ver, a toponímia não apenas marca a localização de um lugar, mas marca questões de ordem ideológica. Afirmar que alguém mora no lugar “onde o lobo berra” é uma forma de dizer que alguém mora em um lugar distante do centro da cidade e da civilização, no mato, um lugar de interioranos “caipiras”, que convivem com os lobos-guarás e que - quem sabe? - podem até virar lobisomens! Essa forma de toponímia estigmatiza o lugar e os moradores.

Ademais, é incrivelmente interessante em se tratando de uma cidade de doze mil habitantes que é toda interiorana e em que não há grandes centros comerciais, centros bancários, industriais ou empresariais, mas, em que, mesmo assim, há espaço para

⁶ O Vila Nova recebe esse nome por ser o último bairro a ser construído na cidade. Como o Berra-lobo, é um bairro afastado do centro do município, estando bem próximo às matas, às vegetações naturais.

marcações ideológicas de território. Usando a própria linguagem local, poderíamos perguntar sem preconceito algum: “Onde, em Campo do Meio, não é um lugar ‘Berra-lobo’?”. Certamente, em nenhum lugar, pois toda a cidade é pequena, simples e interiorana. Por outro lado, seus moradores não a enxergam assim.

Como explica a Semântica de Contextos e Cenários (FERRAREZI Jr., 2010), é da visão de mundo dos falantes que nascem suas representações linguísticas. E a visão de mundo dos falantes não expressa a realidade tal como ela é, mas é sempre ideologicamente marcada e totalmente permeada por nossos filtros sensoriais e culturais. Não há como ser de forma diferente.

4.3 Expressões idiomáticas e palavras que estão caindo em desuso

O estudo a respeito de expressões idiomáticas de Campo do Meio e zona rural vem sendo desenvolvido desde 2017⁷, através de visitas às casas de moradores com o fim da pesquisa, ou em conversas informais e aleatórias. A maioria das expressões, principalmente aquelas que foram faladas por informantes de maneira aleatória, em conversas informais, é conhecida por quase todos os moradores, inclusive por algumas crianças e jovens. Sendo assim, as expressões coletadas são bem corriqueiras no uso oral de toda a comunidade.

As expressões idiomáticas são mais comuns na fala, porém é possível encontrá-las na modalidade escrita. Listamos alguns dados comuns e frequentes na comunidade campo-meiense:

⁷ Trata-se de um dos trabalhos desenvolvidos pelo [Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas – GP-Lin](#) da UNIFAL-MG e foi aprovado por meio do [Parecer 995.776/2015](#).

Quadro 1 – porteira.

Dado	Identificação Data/local	Contexto	Evento	Sentido
<i>porteira</i>	14 de janeiro de 2018 – conversa entre conhecidos.	“fulano era uma porteira, nunca vi igual”	Duas pessoas em uma conversa comum.	Expressão idiomática usada para designar alguém mal-educado, grosseiro.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), a palavra ‘porteira’ é usada para designar a profissão feminina de porteiro ou o portão de entrada de uma propriedade rural. A segunda definição é a mais comum no dia a dia. Sendo assim, porteira é algo que impede o caminho, ou seja, que delimita uma propriedade.

A porteira é um impedimento, um transtorno, algo que se coloca no caminho “da gente”, como explicam os informantes. Mais do que isso, é grande, pesada, difícil de abrir. “Se for em um dia de chuva, então, tudo piora!”, relatam. Dessa forma, pode se associar a alguém que seja de trato difícil, complicado para se estabelecer algum relacionamento, porque a pessoa não permite um diálogo: é uma pessoa mal-educada, grosseira.

Quadro 2 – guardar o feijão.

Dado	Identificação Data/local	Contexto	Evento	Sentido
<i>guardar o feijão</i>	23 de abril de 2017 – escritório no qual o entrevistado trabalhava	É, chegou a hora de eu guardar o feijão.	Uma conversa informal, situada no ambiente de trabalho, antecedendo uma das principais refeições, o almoço.	Refere-se a fazer uma das refeições mais importantes: almoço ou jantar.

‘Guardar o feijão’, na concepção mais conhecida, assume o sentido de armazenar o cereal em determinado lugar. Na fala, esse local de armazenamento é o estômago de alguém. Isso significa dizer que o feijão só estará realmente guardado se estiver na barriga de quem o come; fora da barriga, ele pode ser “guardado” por qualquer um que tenha acesso a ele. Logo, a ideia de guardar o feijão ou qualquer outro

alimento a que a expressão se refira é uma forma de dizer “guardar de forma que outro não possa mais pegar”, “guardar para sempre”.

Quadro 3 – invernar.

Dado	Identificação Data/local	Contexto	Evento	Sentido
<i>invernar</i>	27 de abril de 2017 – residência do entrevistado	Invernou neste mês de dezembro.	Uma conversa informal sobre as condições climáticas, enfocando o fato de que faz muito tempo que está chovendo sem cessar.	1. Chuva prolongada, ou seja, quando chove vários dias seguidos. Geralmente, a “invernada” vem após um período de muita seca, conhecido localmente como “aragem”. 2. Ficar dependente de bebida alcóolica.

Inverno é o nome dado para a estação da chuva em várias regiões do Brasil como, por exemplo, na Amazônia e no Nordeste. Assim, não é de tudo original que se chame o período de chuvas de “invernada”. A peculiaridade, o contraste maior, porém, está no fato de que, no sul de Minas Gerais, a chuva com maior frequência ocorre nas estações primavera e verão, propriamente, entre os meses de novembro a março. Isso implica que a concepção geral de “invernada”, um tempo chuvoso de médio prazo que vai passar em determinado momento é emprestado de alguma fonte mais antiga que relaciona ‘inverno’ ao período de chuvas. Podemos recorrer à hipótese de que isso venha já desde o latim, em que *hibernus* era o tempo frio relacionado ao gelo e à neve, o tempo mais difícil do ano. A deusa romana *Hiems*, origem da palavra *hibernus*, era responsável pelo gelo, pela neve e pela geada. Como sabemos, a neve e a geada demandam chuva fraca, garoa ou sereno grosso. Tudo isso pode ter criado a relação entre chuva e inverno no português arcaico e isso ter passado às diferentes regiões brasileiras, especialmente às mais conservadoras, interioranas e ligadas ao cultivo do campo.

Ainda, deve-se notar que a relação entre inverno, líquidos, decadência e um tempo difícil na vida em geral se dá em outro sentido da palavra em Campo do Meio:

a palavra ‘invernar’ é usada, também, quando alguém está dependente de bebida alcoólica por vários dias. É muito comum ouvir: “fulano invernou na cachaça”.

Quadro 4 – rateio.

Dado	Identificação Data/local	Contexto	Evento	Sentido
<i>rateio</i>	14 de janeiro de 2018 – conversa entre conhecidos.	Hoje mesmo eu vi cada rateio no Facebook.	Uma conversa informal entre amigos sobre assuntos aleatórios publicados nas redes sociais, especificamente, no Facebook.	Remete a algo engraçado, de caráter humorístico. Pode ser algo ou alguém inusitado, diferente, que causa certa diversão.

A palavra ‘rateio’ faz referência aos verbos ‘ratear’, que, de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), significa separar algo proporcionalmente em partes, e ‘ratar’, que significa roer, mordiscar à maneira de ratos ou, em última instância, deixar de agir como um homem para agir como um rato. Neste, a expressão assume um tom humorístico, remete a algo engraçado. A pessoa pode ser um ‘rateio’, ou seja, estar agindo como um rato, fazendo ‘ratadas’, no mesmo sentido em que ‘fulano é um pagode’, ou seja, ele é engraçado, tosco, faz coisas que um homem normal não faria. Difere-se, ainda da definição de rateio como “divisão proporcional de ganhos ou despesas” (FERREIRA, 2010).

Quadro 5 – largo.

Dado	Identificação Data/local	Contexto	Evento	Sentido
<i>largo</i>	17 de janeiro de 2018 – conversa entre conhecidos.	Fulano é largo demais, faz uma pequena chantagem e consegue tudo o que quer.	Uma conversa informal entre amigos sobre assuntos referentes a relacionamentos em geral.	Em Campo do Meio, essa expressão popular assume um sentido de pessoa esperta, malandra, que consegue alcançar determinado objetivo. Mas, alcançar tal objetivo não significa que seja de forma honesta.

‘Largo’ é extremamente comum ouvir em Campo do Meio. Uma expressão recorrente no Brasil que tem muita relação com essa é “sujeito espaçoso”. Trata-se de alguém muito folgado, malandro, cheio de artimanhas. Largo, literalmente, é algo que ocupa espaços, assim, é alguém ‘largo’ aquele que tira o conforto de outro de forma indevida, seja sobre ameaças ou chantagens, seja com outro tipo de engodo. No Dicionário Aulete Digital⁸, entre as acepções de ‘largo’ encontramos com as rubricas Bras. e Pop.: ‘diz-se de quem tem muita sorte no jogo’. Mesmo o dicionário marcando como uma variação popular brasileira com sentido positivo, percebemos que na comunidade campo-meiense o sentido é diferente e negativo.

Quadro 6 – sartei de banda.

Dado	Identificação Data/local	Contexto	Evento	Sentido
<i>sartei de banda</i>	17 de janeiro de 2018 – conversa entre conhecidos.	Sartei de banda com você.	Uma conversa informal entre amigos sobre assuntos engraçados e/ou constrangedores.	Seria uma repulsa a algo, certo nojo, ser contra. Pode ser também algo do tipo: “não concordo com você.” Exemplo: A pessoa pergunta se você gosta de jiló, daí você usa a expressão “sartei de banda”, para dizer que não gosta.

A palavra ‘banda’, neste contexto, significa *desvio, lado, outro lado* ou *posição oposta*, como ocorre, por exemplo, em “a outra banda do rio”. Portanto, a expressão tem o sentido de ‘tirar o corpo fora’ de uma determinada situação ou não concordar com ela. Nesse uso específico, banda remete a ‘lado’ e ocorre em outras expressões locais como ‘fulano passou de banda’, ou seja, ele passou ao meu lado, desviando de mim. Assim, também tem sentido de “sair da rota”.

‘Sartei de banda’, portanto, corresponde a “desviar” ou “fugir de algo”, sair da condição na qual se sugere que alguém esteja (concordante) para outra (não

⁸ Disponível em <https://www.aulete.com.br/largo>, acesso em 07 jun. 2021.

concordante). O verbo ‘saltar’ significa sair de uma posição e ir para outra. É um ato de negar determinada coisa.

Quadro 7 – vai morder seu pai na bunda.

Dado	Identificação Data/local	Contexto	Evento	Sentido
<i>vai morder seu pai na bunda</i>	19 de janeiro de 2018 - conversa entre conhecidos.	Você me respeita, hein! Vai morder seu pai na bunda, rapaz!	Diálogo entre duas pessoas, no qual alguém ofende um dos interlocutores.	Expressão muito recorrente para defesa própria. Espécie de autodefesa. Por exemplo: quando alguém fala ou faz algo que não lhe agrada e você fica bravo. Daí o uso da expressão.

‘Morder seu pai na bunda’ é uma expressão muito recorrente em Campo do Meio. No sentido literal da expressão, seria uma falta de respeito a alguém. Ninguém, em sã consciência, morde o próprio pai na bunda. É algo impensável, que ninguém, em estado lúcido, fará. Esse, talvez, seja o traço mais significativo do sentido da expressão: “se você está agindo como louco para comigo, se está me desrespeitando, se está me ofendendo da forma que uma pessoa normal não faria, vá fazer isso com seu pai”. Assim, essa expressão muito comum só é usada quando uma pessoa desrespeita outra. Nesse sentido é que ela se torna uma forma de autodefesa. Assim sendo, não é a pessoa que fez o uso da expressão que é mal-educada, mas sim quem, possivelmente, disse ou fez algo não agradável ou que ofendeu alguém.

Aqui, temos que destacar que essa expressão não foi encontrada em outros municípios do sul de Minas Gerais durante os quatro anos de pesquisa do *Dicionário Sul-Mineiro de Expressões Idiomáticas*, projeto do qual participamos, como pesquisador, o que leva a crer que seja endêmica de Campo do Meio.

Vale ressaltar que as expressões aqui apresentadas têm valor identitário para a comunidade, pois estão inseridas num cenário cultural específico. Para pessoas que não convivem com a cultura local ou que não a conhecem, talvez nenhuma dessas expressões faça muito sentido como aqui expostas. Assim, essas marcas linguísticas,

como as demais que coletamos, só assumem seus sentidos específicos porque estão devidamente situadas em uma comunidade de falantes que as construiu ou adotou e que ainda as utiliza, mesmo que seja de modo esporádico.

Infelizmente, muitas dessas expressões identitárias estão sendo abandonadas e, hoje, ficam restritas a poucos grupos de falantes, pois os mais jovens, especialmente, têm optado por adotar uma linguagem mais “moderna”. Isso vai, aos poucos, apagando parte da identidade local. O trabalho científico de, pelo menos, registrar essas expressões pode trazer interesse para esse conhecimento, especialmente se for adotado e devidamente apresentado nos ambientes escolares locais.

5 Considerações finais

A pesquisa sobre as tradições orais e construções lexicais nos permite verificar as diferenças de sentido que a língua assume até mesmo em comunidades pequenas.

Os causos, as tradições orais e as expressões idiomáticas enriquecem o patrimônio cultural da cidade. A população, em especial, os velhos, sentem-se felizes e úteis por contribuir com esta pesquisa de resgate dessas tradições.

Além disso, a pesquisa comprovou como os falantes manuseiam o falar de acordo com as suas necessidades e intenções.

Além de ajudar a resgatar e a permanecer viva a cultura de um povo, o trabalho com tradições orais e construções lexicais pode promover atividades interessantes quando pensamos na Educação Básica, vinculadas à realidade de cada aluno, contextualizadas, de acordo com os pressupostos dos documentos que organizam e regem a educação brasileira. Por exemplo, o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação diz que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Estar atento e integrado à sua cultura, à sua realidade, conhecer sua história, sua língua e seus costumes é, certamente, a única forma de promover, de modo satisfatório, o exercício de cidadania. Além do mais, este trabalho permite levar um pouco da cultura sul-mineira a outras culturas que diferem da nossa. Durante as pesquisas nesse molde, mais do que conhecimento é adquirido: são criados laços de amizade que ficarão eternizados. Afinal, cada uma das famílias entrevistadas tem uma realidade específica, mas todas compartilham de uma mesma característica: a simplicidade.

Por fim, a pesquisa permitiu, mais uma vez, uma reflexão sobre como devemos, o mais rápido possível, aprender a valorizar e a preservar a riqueza cultural que só os velhos de cada geração possuem. Isso, é evidente, remete para a necessidade de uma prática pedagógica permanente de valorização do conhecimento acumulado nas gerações e de ensino da valorização da cultura local em contraste com a cultura globalizada, muitas vezes, vazia e apenas mercadológica. Ou seja: ainda há um longo caminho a se percorrer neste país em defesa das identidades e das culturas regionais.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 48ª e 49ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 75-88.

BOSI, E. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação (1996)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

CAMPOS, L. C. M.; DIAS, A. B. C. **Campo do Meio**: memórias, identidades e heranças da terra. Belo Horizonte, MG: Tamoio Editora Gráfica Ltda., 2010.

CARVALHO, A. P. M. A. de. **Língua e Identidade cultural**: o estudo da toponímia local na escola. Ouro Branco: UFMG, 2012. 13p.

FERRAREZI Jr., C.; BASSO, R. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2013.

FERRAREZI Jr., C. **A pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários**: princípios e aspectos metodológicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FERRAREZI Jr., C. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários**: de La langue à la vie. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FERREIRA, M. de M., FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (org.) **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 01-45. DOI <https://doi.org/10.7476/9788575412879>

GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Prefeitura Municipal de Campo do Meio**. Disponível em: <http://www.campodomeio.mg.gov.br>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

SOUZA, M. E. S. de. **Os Personagens do Tempo – Uma análise dos sujeitos histórico e ideológico do homem velho**. (Dissertação de Mestrado). Guajará-Mirim, RO: Universidade Federal de Rondônia, 2004.

Artigo recebido em: 07.06.2021

Artigo aprovado em: 28.07.2021



O papel das mudanças na segmentação de eventos narrados: um olhar para as línguas de sinais

The role of changes in the segmentation of narrated events: looking at the sign languages

*Humberto Meira de ARAUJO NETO**

*Miguel de OLIVEIRA JUNIOR***

RESUMO: A capacidade de segmentar atividades contínuas em partes é um componente importante para compreender as narrativas. Estudos mostram que durante a percepção de uma atividade, seja realizada ou narrada, as mudanças nas características apresentadas na fonte de percepção atuam como chaves para a segmentação de fatos significativos. Neste estudo de revisão, observamos como as mudanças de situação (tempo, espaço, caráter, objeto, objetivo e causalidade) e físicos (marcas linguísticas) atuam no processo de segmentação de narrativas, com o objetivo de mostrar como as línguas de sinais compartilham características linguísticas e não linguísticas que atuam como pistas de demarcação de fronteiras no mecanismo de segmentação de eventos.

PALAVRAS-CHAVE: Segmentação de eventos narrados. Percepção de eventos narrados. Prosódia. Línguas de Sinais.

ABSTRACT: The ability to segment continuous activity into parts is an important component of understanding narratives. Studies show that during the perception of an activity, whether it is performed or narrated, changes in the characteristics displayed in the information source act as clues for segmentation in significant events. In this review study, we observed how situational changes (time, space, character, object, objective and causality) and physical changes (linguistic marks) act in the narrative segmentation process, with the aim of showing how sign languages share linguistic and non-linguistic features that act as boundary marks in the event segmentation mechanism.

KEYWORDS: Segmentation of narrated events. Perception of narrated events. Prosody. Sign Language.

* Mestre, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7820-7843>. humberto.neto@fale.ufal.br.

** Doutor, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0866-0535>. miguel@fale.ufal.br.

1 Introdução

Constantemente, lidamos com informações diversas que demonstram ou descrevem acontecimentos e atividades do mundo real. Em geral, essas informações são dispostas numa sequência contínua, mas nosso alto nível de cognição nos direciona a segmentar esse contínuo em agrupamentos, úteis no processo de compreensão dessas informações, como, por exemplo: começo, meio e fim; capítulos 1, 2 e 3; parte 1 e parte 2; antes, agora e depois; temporadas e episódios; tópicos 1 e 2; parágrafos 1 e 2. Por ser algo tão comum, não costumamos pensar a respeito, mas há um mecanismo complexo por trás da segmentação e consequente agrupamento das informações a que somos expostos.

A linguística lida diretamente com segmentações em agrupamentos, quer seja na categorização das partes que compõem o repertório teórico da área, como vogal, sílaba, palavra, frase, verbo, adjetivo, quer seja na distribuição desses agrupamentos em níveis, como o fonológico, compreendido pelo conjunto das unidades mínimas da língua; o morfológico, pelo conjunto dos morfemas ou palavras; o sintático, pela observação de uma estrutura maior que considera um conjunto de palavras; e níveis ainda mais altos, como o discursivo, que ao invés de olhar para o conjunto de palavras, atenta para o conjunto de sentenças.

Haja vista que há diferentes formas de segmentação/agrupamento, bem como diferentes tipos de informação, adiantaremos alguns recortes importantes para nossa discussão. No que diz respeito às informações, concentraremos nossa atenção àquelas do tipo narrativo, sobretudo em gêneros como relato de experiência e descrição de atividades do mundo real, e faremos menção às modalidades de percepção de informação que incluem texto (escrito, falado e sinalizado) e experiência direta (observada e vivenciada). Em se tratando da segmentação da informação contínua em seu consequente agrupamento das partes, focaremos no nível discursivo, no qual se

observa um tipo crítico de segmentação para a qual iremos atentar: segmentação em unidades de evento¹.

Os estudos da linguagem com base em eventos partem da concepção de que, ao sermos expostos a narrativas (sobretudo àquelas que apresentam atividades do mundo real), construímos uma representação mental resultante da interação entre o que existe no mundo (questões metafísicas e ontológicas) e o que sabemos (questões epistemológicas), em que a percepção atua como mediadora dessa construção. Esse olhar considera os aspectos representacionais da linguagem justamente no nível mais alto de análise e permite observar a compreensão da linguagem para além de uma perspectiva sintático-semântica, tratando de fenômenos cognitivos importantes para os estudos da área. Nessa linha cognitivista, o presente trabalho segue o raciocínio de que as segmentações que fazemos não são feitas de modo deliberado, mas, sim, decorrentes do funcionamento do nosso cérebro diante de fluxos contínuos de informação, e de fatores que promovem a segmentação do todo em partes.

Faremos aqui um levantamento dos principais estudos de percepção que apontam fatores responsáveis pela segmentação de informações em unidades de evento, destacando o papel da segmentação na compreensão de narrativas. Para isso, dividiremos este trabalho de revisão em duas partes. Na primeira, apresentaremos alguns conceitos importantes para o entendimento do mecanismo de representação de eventos e discutiremos o funcionamento da segmentação nesse mecanismo. Na segunda parte, apontaremos alguns fatores que atuam como pistas demarcadoras de fronteira entre as partes de uma informação contínua, destacando as pistas físicas visuais como um importante argumento para o envolvimento das línguas de sinais nessa discussão. Nosso objetivo ao revisar esses estudos é mostrar como as línguas de sinais, por serem línguas de modalidade visuoespacial, compartilham de traços

¹ Vale ressaltar que há outras estruturas de segmentação possíveis num nível discursivo (cf. por exemplo, LABOV, 1972; PASSONNEAU; LITMAN, 1997).

linguísticos e não linguísticos que atuam como pistas de demarcação de fronteira no mecanismo de segmentação de eventos, além de inspirar trabalhos futuros numa direção promissora de análise a partir de eventos, apontando caminhos possíveis de serem adotados e adaptados para novas pesquisas, sobretudo envolvendo línguas de sinais.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Segmento discursivo baseado em eventos

A linguística se difere de outras ciências cujos objetos de estudos são dados previamente, conforme afirmou Saussure em seu Curso de Linguística Geral (2012, p. 39). Isso quer dizer que, para que definamos nosso objeto de interesse investigativo, precisamos, antes, adotar um aporte teórico que nos ajude a enxergar esse objeto. Quando falamos de fonemas, palavras, frases e outras unidades de análise desta ciência, não observamos, explicitamente, esses recortes. Em se tratando de linguagem e da sua percepção, deparamo-nos com um complexo, cuja identificação da estrutura e de seus componentes depende do olhar que direcionamos a ele.

Pensando na percepção de informação transmitida por uma narrativa ou mesmo observada através de uma experiência, é difícil identificar os elementos estruturantes dessa informação pela superfície, apenas, embora seja na superfície que as pistas de composição estrutural aparecem. Ocorre que a superfície se apresenta num contínuo, o que pode dificultar essa identificação. Vejamos, para cada tipo de transmissão, alguns exemplos de como a estrutura da informação pode se apresentar.

No caso de uma narrativa escrita, boa parte das pistas estruturantes já foram traduzidas em convenções ortográficas que podem facilitar nosso reconhecimento de agrupamentos diversos, como palavra, frase e parágrafo, por exemplo. Os sinais de pontuação (; / . / , / -) podem nos oferecer indícios acerca dos limites da frase, os espaços em branco podem indicar que uma palavra acabou e outra começou, a quebra

de linha após um ponto pode indicar uma mudança de parágrafo. Vejamos no exemplo [1], como a identificação das fronteiras de cada agrupamento pode se tornar difícil se eliminarmos todas as pistas de percepção ortográficas.

[1]

o termo escrita está hoje presente nas discussões sobre o ensino da escrita e já se encontra em livros didáticos e em propostas de ensino em diretrizes curriculares e portanto não estamos falando de algo desconhecido por outro lado nem sempre é muito claro o que se pretende quando se diz que se deve escrever um texto o que significa escrever pode ensinar a escrever escrever é o mesmo que corrigir um texto o que mudar um texto quando ele é escrito para que se escreva e se escreva

Nem sempre as definições que amparam os agrupamentos da escrita se aplicam em transmissões ocorridas pela fala. Os limites da palavra, por exemplo, podem parecer simples no papel, mas se tornam bastante complexos no contínuo da produção oral. Casos como “por isso” e “portanto” ilustram os efeitos da modalidade na percepção, em que na escrita podemos reconhecer, respectivamente, duas e uma palavra, mas na fala, em ambos os casos, percebemos um único agrupamento. Esse exemplo já demonstra diferentes critérios para identificação da estrutura de uma palavra, sendo um baseado na ortografia e outro na materialidade acústica.

Se compararmos as superfícies de uma narrativa escrita e de outra falada, a escrita pode oferecer pistas de delimitação de agrupamentos de um modo mais evidente que a fala, mas, como dito, essa percepção vai depender do olhar que estamos direcionando ao objeto. Nos limites das palavras, frases, parágrafos, o texto escrito pode desempenhar melhor o papel de fornecer pistas de fronteira de cada uma dessas unidades, desde que os critérios para definição dessas unidades estejam circunscritos em elementos ortográficos. Mas, se estivermos partindo de uma perspectiva discursiva, por exemplo, já não será possível adotar a pontuação ortográfica como critério de identificação das partes que compõem a narrativa. Nesse nível mais alto de análise, tanto o texto escrito quanto o falado se enquadram num contínuo complexo que

demandará outros critérios para definição das unidades que dependem, também, do modelo de discurso adotado e dos tipos de dispositivos linguísticos que se pretende investigar.

Segundo Passonneau; Litman (1997, p. 103), o entendimento da relação entre a estrutura do segmento discursivo e as características linguísticas dessas unidades nos ajudam a compreender, também, o funcionamento da linguagem. Nas palavras dos autores,

Cada enunciado de um discurso contribui para a importância comunicativa de enunciados anteriores ou constitui o início de uma nova unidade de significado ou ação que enunciados subsequentes podem adicionar.

No caso do trabalho acima mencionado, o critério utilizado para caracterizar as unidades discursivas é a intencionalidade, testada a partir de modelos computacionais. Porém, no mesmo estudo, os autores também mencionam outros modelos de discurso já adotados por diferentes trabalhos, todos eles desenhados a partir de investigações que observam a capacidade dos seres humanos em concordar uns com os outros na tarefa de segmentar as unidades discursivas.

É, também, com base na tarefa de segmentar que o modelo de discurso baseado em eventos se apresenta, pelo qual podemos verificar a estruturação de informações em unidades, sejam elas percebidas pela experiência direta, vídeos, texto ou por narrativas linguísticas (ZACKS; KURBY, 2008). No caso de uma experiência direta, por exemplo, em que se observa, visualmente, uma série de acontecimentos contínuos, há segmentação do todo em partes tomando a unidade de evento como um critério importante de julgamento para estabelecimento de uma fronteira de segmento. As pistas utilizadas nesse tipo de julgamento visual, certamente, diferem daquelas utilizadas em narrativas orais, no entanto, em se tratando de narrativas sinalizadas e, portanto, visuais, a distância das características estruturantes pode ser menor,

conforme discutiremos na segunda parte. A seguir, apresentaremos alguns conceitos importantes para o entendimento do mecanismo de estruturação do modelo de discurso baseado em eventos e o funcionamento da segmentação das partes nesse mecanismo.

2.1.1 O que são eventos

Evento é um termo comum em diversos domínios, tendo, justamente por isso, uma variada gama de definições (PRUDEN *et al.*, 2008). Nesse trabalho, adotaremos a seguinte definição apontada em Zacks, Tversky (*et al.* 2001, p. 03): evento é “um intervalo temporal dado num local e concebido por um observador que o atribui início e fim”, com fronteiras por vezes embaçadas, mas com efeito de descontinuidade, em que um intervalo se distingue do outro mesmo não sendo tão precisamente delimitados. Segundo a teoria dos modelos mentais, os eventos são mapeados mentalmente segundo determinadas configurações cognitivas chamadas modelos de evento. Esse mapeamento, nada mais é do que a construção de uma representação dos eventos guiada pelos modelos, cujos mecanismos são capazes de promover, por exemplo, a compreensão e a memorização daquilo que é percebido. Esse mecanismo possui um caráter multimodal que opera não apenas numa experiência direta (observada ou vivenciada, frente aos acontecimentos do mundo), mas também diante de eventos reportados pela fala, pela escrita ou por imagens (estáticas ou animadas). No primeiro caso, as informações são extraídas diretamente do mundo externo, já na relação com a linguagem, a representação de eventos parte de um discurso.

Na compreensão de discurso, a representação mental é responsável por mapear as conexões (i.e., as relações causais e funcionais dos elementos do evento) e as fronteiras (i.e., a definição de onde começa e onde termina) dos elementos característicos do evento narrado no discurso (RADVANSKY; ZACKS, 2014). Alguns

desses elementos são mais comumente mencionados, são eles: entidades, tempo, espaço, intenção e causalidade. Vejamos o exemplo [2]:

[2]

Marta estava sentada no sofá assistindo à TV. Era seu programa favorito sendo exibido. Isso porque sua grande paixão era a estrela do programa. Marta chegou a perder o sono sonhando com o dia em que o encontraria. Uma semana depois, durante sua viagem a Salvador, ela ouviu uma batida na porta. Com uma excitação tola, ela foi abri-la. No entanto, era apenas sua melhor amiga.

Identificando as características dos eventos no exemplo [2], podemos enquadrar as personagens (Marta, o ator e sua amiga) e a TV como entidades. O tempo como sequencial, com um intervalo de uma semana inserido. O espaço se apresenta em dois locais distintos. E, por fim, a intenção e a causalidade como elementos não explícitos, constatáveis por inferência, na ida até a porta após ouvir batidas (causalidade) e no deslocamento para abri-la (intenção).

A construção de uma representação de eventos coerente depende do estabelecimento de todas essas características, ainda que elas não estejam explícitas na superfície do discurso. No caso do exemplo [2], parte das informações necessárias para a compreensão do texto existe apenas na representação mental construída pelo interpretante², pois esta conta com dados armazenados anteriores à leitura. Não há texto escrito que explique, por exemplo, que Marta pensou em sua paixão ao se dirigir até a porta. A pista que tomamos para essa conclusão estão nos trechos “com uma excitação tola...” e “era apenas”. Isso demonstra que lançamos mão de informações prévias no mecanismo de representação do(s) evento(s).

Em relação às fronteiras mapeadas pela representação mental, podemos ver que há dois espaços temporais e físicos bem delimitados: antes e durante a viagem para

² O termo *compreender* seria mais adequado. Na ausência de um termo equivalente em português, utilizaremos interpretante.

Salvador, mas há outras fronteiras possíveis de serem estabelecidas. Em [3], vemos alguns exemplos em que codificamos cada tipo de fronteira com os símbolos [], para as unidades maiores de evento; (), para unidades menores de evento; e { } para as unidades frasais.

[3]
[[*{Marta estava sentada no sofá assistindo à TV.}* *{Era seu programa favorito sendo exibido.}* *{Isso porque sua grande paixão era a estrela do programa.}* *{Marta chegou a perder o sono sonhando com o dia em que o encontraria.}*]]
[[*{Uma semana depois, durante sua viagem a Salvador, ela ouviu uma batida na porta.}* *{Com uma excitação tola, ela foi abri-la.}* *{No entanto, era apenas sua melhor amiga.}*]]

Esses macro e microagrupamentos ilustrados em [3] são bastante flexíveis e dependem, sobretudo, da percepção do interpretante. Mas observemos que, embora tenhamos utilizado os critérios de unidades de evento e unidades frasais para segmentar, o interpretante tem a possibilidade de microsegmentar ainda mais a narrativa ou, ao contrário, de resumi-las num único macrossegmento: “Marta gostaria de abrir a porta um dia e encontrar sua grande paixão da TV”. Mesmo na escrita, em que os pontos atuam, minimamente, como pistas de segmentação frasal, há estruturas diversas que podem ser construídas durante a leitura.

Mas o que aconteceria se as informações reportadas na narrativa escrita fossem percebidas a partir de experiência direta, pela fala ou pela sinalização? Nestes casos, as pistas de segmentação podem não ser tão óbvias quanto as marcas visuais do texto escrito, o que pode gerar uma falsa impressão de continuidade indecomponível. Mas veremos que, mesmo nessas modalidades, as pistas existem e exercem funções importantes para o processamento e compreensão da linguagem. A seguir falaremos da importância da segmentação e caracterizaremos os fatores e pistas que promovem a segmentação durante a percepção.

2.1.2 Funcionamento da segmentação

A segmentação é uma das propriedades presentes nas representações de evento, independente da modalidade em que ele se apresenta. Por mais contínua que uma situação aparente ser, como um casamento, percebemos e processamos o “todo” em “pedaços”, aos quais podemos chamar de unidades de evento. Nesse exemplo, podemos pensar em partes como a entrada da noiva, a ministração religiosa, a saída do casal, a recepção, que se divide em entrada, jantar, baile. Podemos ainda pensar onde começa o casamento, se na igreja, no envio do convite ou no pedido dos noivos, por exemplo. Mesmo diante de tantas possibilidades, as escolhas de fronteira mencionadas refletem agrupamentos bem delimitados.

A estrutura da representação de eventos guia a sua segmentação, ou seja, ao invés de ser aleatória, a segmentação segue uma configuração de representação padrão (NEWTSON; HAIRFIELD *et al.*, 1987) e previsível (RADVANSKY; ZACKS, 2014), o que permite ao observador o desempenho de tarefas cognitivas como síntese, memorização (RADVANSKY; ZACKS, 2014, p. 29) e sobretudo de recuperação de informações ausentes e de antecipação de respostas apropriadas ao evento (ZACKS; BRAVER, *et al.*, 2001), indispensáveis para uma boa compreensão.

Então, como funciona a segmentação? Não há, ao certo, uma regra que determine onde começa e onde termina um evento para que possamos segmentá-lo, conforme a ilustração do casamento. Contudo, as pessoas são capazes de refletir um mesmo comportamento de representação quando expostas a eventos e, por isso, podem identificar essas fronteiras de modo semelhante (ZACKS; TVERSKY; IYER, 2001). Tal comportamento é sistematizado, dentre outras formas, a partir da tarefa de segmentação.

O modo mais simples de se obter respostas sobre como segmentamos um contínuo em unidades de evento é por meio de instrução direta (ZACKS; TVERSKY, 2001, p. 08), isto é, realizando experimentos comportamentais em que os participantes

são expostos a eventos gravados³ ou a narrativas. A instrução, nesses experimentos, consiste, basicamente, em solicitar que se aponte onde ocorre uma quebra de unidade de evento. Após a demarcação desses pontos baseados nos julgamentos dos participantes podemos localizar as fronteiras de evento. Vejamos o exemplo [4]:

[4]

Ontem eu acordei por volta das 5h como faço todo dia tomei um banho bem demorado coloquei água em um recipiente levei ao fogo depois coloquei o café em um coador com filtro reciclável para colaborar com o meio ambiente quando a água começou a ferver desliguei o fogo e despejei-a vagarosamente no coador o cheiro maravilhoso já apareceu peguei uma fatia de pão passei manteiga e comi fui para o quarto ainda sonolento me arrumei e saí para trabalhar.

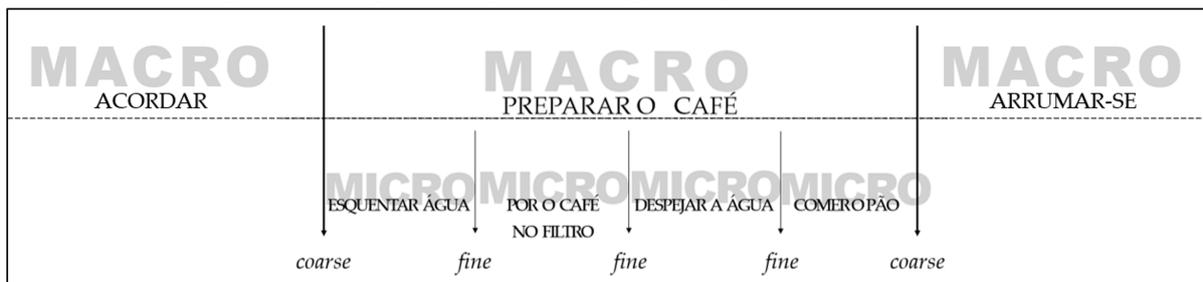
De que trata o texto e quantos eventos existem nele? Percebamos que a resposta à primeira questão pode enquadrar todas as situações descritas numa única unidade maior: / rotina matinal /. A segunda questão depende de quais locais foram determinados como quebra de unidade de informação. Notemos que não há pontuação nem letra maiúscula que indiquem fronteira. O julgamento, nesse caso, tomaria como base o conhecimento do interpretante e as relações entre os elementos narrados no texto, por isso os limites são maleáveis, uma vez que mais ou menos microunidades podem ser consideradas (CHANDLEE; VEILLEUX, 2010). Uma forma de vermos isso na prática é a partir do reconto. Dificilmente alguém usaria as mesmas palavras e estrutura para relatar como faz café, podendo usar mais ou menos palavras, mais ou menos eventos.

Os dados resultantes de experimentos comportamentais indicam que os participantes tendem a concordar mais em julgamentos de fronteira quando se trata de eventos maiores (ZACKS; TVERSKY; IYER, 2001), o que significa dizer que as

³ A depender do objetivo do estudo, as gravações podem ser compostas de vídeos ou animações de entidades executando tarefas; imagens estáticas extraídas de vídeos ou animações; narrativas faladas e gravadas em áudio; ou narrativas sinalizadas e gravadas em vídeo.

fronteiras da unidade que descrevem o macro / preparar o café / obteria maior número de apontamentos nesse exemplo exposto. Mas esta mesma unidade é parte de uma composição ainda maior, como / rotina matinal /, que compreende o antes e o depois de / preparar o café /. Logo, tudo depende de como os eventos estão sendo apresentados e da interação entre os elementos do evento e o interpretante. Na relação das partes com o todo, cada fronteira de evento estabelecida pode ser enquadrada como de maior abrangência ou menor abrangência. Essa divisão será útil para o entendimento da função de algumas pistas e fatores que promovem a necessidade de segmentação. Seguindo o padrão da literatura sobre o assunto, chamaremos as fronteiras de eventos abrangentes de *coarse (boundary)* e as fronteiras de eventos menores de *fine (boundary)*. Vejamos, na Figura 1, um esquema dessas leituras possíveis.

Figura 1 — esquema de possíveis segmentações de um dado evento.



Fonte: autor, 2021.

Nos trabalhos voltados para compreensão de linguagem, é possível obter dados que reiterem a existência de fronteiras de eventos através do tempo de resposta diante de textos escritos ou falados. Em geral, o procedimento adotado se dá pela exposição paulatina do texto, em que o participante do experimento controla o avanço das informações. O tempo desse avanço é calculado pelo instrumento utilizado para expor os estímulos. As constatações nesses trabalhos apontam que a leitura é mais lenta em fronteiras *coarse*, isto é, o tempo de resposta para ativar o prosseguimento das informações aumenta, indicando alguma dificuldade ocorrida naquela região do texto

exposto (SPEER; ZACKS, 2005). Segundo Radvansky e Zacks (2014, p. 31), “isso ocorre porque as mudanças situacionais [comuns em fronteiras *coarse*] tornam a atividade na narrativa menos previsível”, o que demanda maior esforço de processamento para garantir a compreensão.

A fim de compreendermos o mecanismo de representação mental subjacente ao processo de segmentação, olharemos para o *modus operandi* dessa propriedade na relação com sua principal função dentro da representação: a predição.

2.1.3 Modelo de eventos e segmentação de narrativas

Segundo a teoria dos modelos mentais (JOHNSON-LAIRD, 1983), a representação mental dos eventos (guiada pelo modelo mental) torna mais fácil nossa interação com o que está em nosso entorno, isso por causa do seu funcionamento e características. Uma dessas características é a predição, fundamental para o processamento e compreensão da linguagem e principal motivador da segmentação (KURBY & ZACKS, 2008). Vejamos uma ilustração dessa função no exemplo [5].

[5] viu seu filho gravemente ferido, correu para...

Provavelmente o leitor complementaria a frase do exemplo [5] com “ajudá-lo”, “socorrê-lo” ou “a emergência”. Uma das opções pode ser mais comum que a outra, mas a predição dificilmente se afastaria desse campo semântico, dado que existe uma relação entre as partes que compõem o trecho e o contexto. Outras inferências prováveis são a relação de parentesco (levando a crer que se trata de uma mãe, ao invés de pai) e a idade das entidades (sugerindo que o filho é uma criança). Nada disso está dito e não é categórico, mas é provável que tenha sido construído durante a leitura. Além disso, é provável que a construção [5], exatamente como aparece, nunca tenha sido vista antes. Então, como podemos ter uma relação familiar com algo que nunca aconteceu antes a ponto de antecipar informações e tirar conclusões sobre o não dito?

A predição é uma das funções dos modelos de evento mais importantes para a compreensão da linguagem. Ela é bastante útil no nosso dia a dia, tanto no que diz respeito a narrativas (escritas, faladas ou sinalizadas) quanto quando vivenciamos diretamente um acontecimento. Sua importância está, principalmente, diante de informações ausentes ou confusas, o que é não é raro de acontecer durante a exposição de qualquer evento. Precisamos prever porque nem sempre as informações são explícitas ou porque estamos suscetíveis a desvios de atenção e a outras limitações de ordem sensorial, como um bloqueio no acesso visual. Por exemplo, quando vemos que um semáforo ficou verde, sabemos que os carros darão partida, logo, o melhor é não atravessar a rua ou, no máximo, acelerar o passo para atravessar antes de os carros atingirem certa velocidade. Mas, numa outra situação, um caminhão pode estar impedindo a visão do semáforo. O pedestre, neste caso, fará uso de informações diversas perceptivelmente acessíveis e estabelecerá conexões com experiências anteriores que convirjam com a situação exposta para saber se deve ou não atravessar, como, por exemplo, verificar se os carros parados no sentido oposto deram partida ou se há alguém atravessando do outro lado da rua, ou mesmo fazer uso de outros sentidos, como audição, para pistas que não estejam visualmente acessíveis.

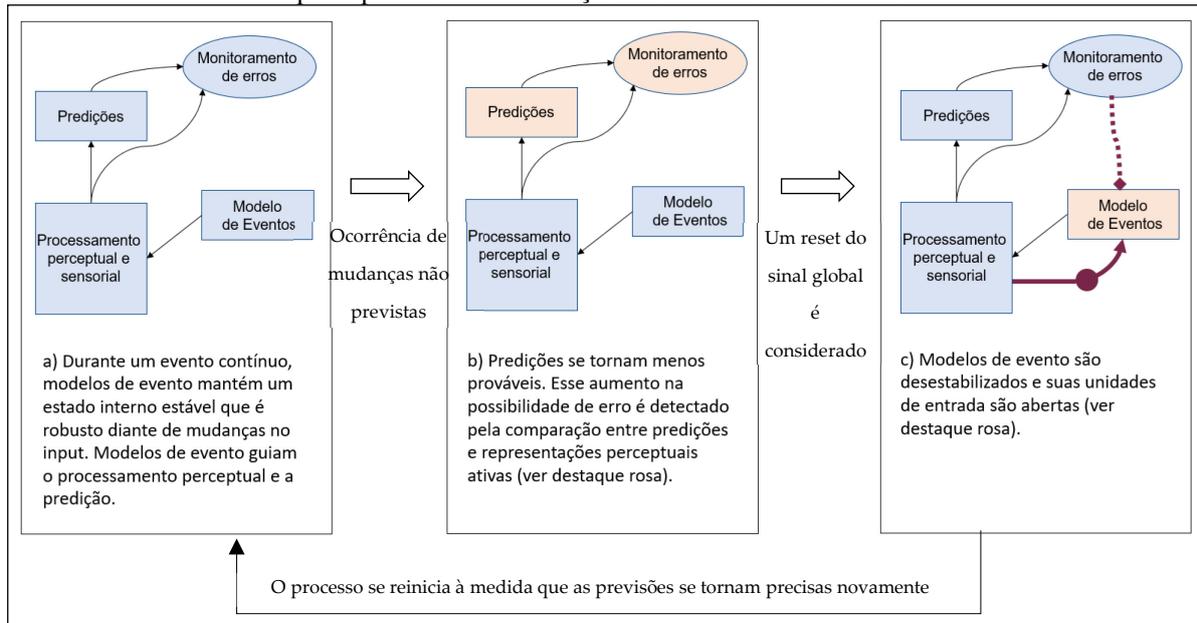
No caso de narrativas, a predição também ocorre a partir do uso das informações dispostas na superfície e vai além desse nível quando acessa informações não presentes na descrição. Isso acontece porque ao acessarmos o texto, criamos um modelo mental que dialoga com eventos ativos e eventos passados, construídos, respectivamente, na nossa memória de curto prazo (STWM) e de longo prazo (LTWM). No exemplo [5], tomamos a situação descrita e prevemos seu complemento a partir da recuperação de modelos arquivados na LTWM. Enquanto conseguimos prever o futuro próximo das informações, mantemos uma relação harmônica com o modelo em atividade na STWM e não vemos a necessidade de segmentar a informação para construir um novo modelo ativo. Contudo, se formos surpreendidos com alguma

informação não prevista, reiniciamos a construção do modelo ativo, desta vez considerando aquele novo elemento, conforme o exemplo [6].

[6] viu seu filho gravemente ferido, correu para fugir dele.

Provavelmente, ao lermos esse complemento no exemplo [6], passaríamos a conjecturar o motivo por que o pai ou a mãe do personagem ferido decidiu fugir. O motivo, provavelmente, teria a ver com o fato de o filho estar ferido, dada a relação de causalidade entre os sintagmas. Talvez, agora neste exemplo [6], outras características comecem a se tornar aceitáveis, como uma idade adulta para o filho e uma relação paternal, ao invés de maternal, entre as entidades. O certo é que o elemento surpresa da informação causará erro de predição, uma vez que rompeu com as expectativas do processamento. Caso o texto prosseguisse, essa quebra do contínuo harmônico provavelmente se refletiria em fronteira de unidade de evento, isto é, o interpretante dividiria o texto neste ponto e iniciaria a construção de um novo modelo ativo, de modo a evitar a sobrecarga do processamento e facilitar a compreensão. Para além da predição, as operações descritas dizem respeito ao funcionamento do modelo de evento, segundo a Teoria da Segmentação de Eventos (EST), conforme resume o esquema apresentado na Figura 2.

Figura 2 — representação esquemática de como a segmentação de eventos emerge da previsão perceptiva e da atualização dos modelos de eventos.



Fonte: traduzido e adaptado de Kurby e Zacks (2008).

Segundo a EST, as mudanças na situação tornam as atividades descritas menos previsíveis e é o aumento na probabilidade de erro de predição que conduz o interpretante a atualizar seu modelo de evento ativo e, conseqüentemente, demarcar uma fronteira de eventos, onde ocorre uma segmentação. Esse efeito é cumulativo, isto é, quanto maior o número de mudanças, maior a probabilidade de segmentar e atualizar o modelo ativo. A compreensão da narrativa acerca da situação vai sendo incrementada e modelada a cada nova informação acessada. Se as informações estiverem dentro das expectativas do modelo, ou seja, bem formuladas e distribuídas, o interpretante não terá problemas de compreensão, visto que houve aderência entre o modelo usado e a narrativa. Mas, como visto, há casos em que a composição narrada requer do interpretante maior esforço para concatenar as informações acessadas de modo a integrá-las na compreensão, especialmente quando a correspondência entre as informações dispostas na narrativa e as expectativas do modelo é pequena (RADVANSKY; ZACKS, 2014).

O mecanismo descrito pela EST se aplica não apenas a estudos experienciados, mas também para eventos que são reportados numa narrativa linguística. A diferença é que a compreensão de eventos narrados requer três níveis de representação considerados fundamentais e que interagem no modelo de eventos (KINTSCH, 1998; SCHMALHOFER; GLAVANOV, 1986): o nível textual (ou de superfície), o nível proposicional (ou *textbase*) e o nível situacional (*situation model*). No textual, o código de superfície contém o registro propriamente dito, isto é, as palavras dispostas numa sequência sintática lógica. No proposicional, temos as proposições com seus sentidos transmitidos e extraídos da superfície, mas com representação distinta. No situacional, a representação opera num nível mais alto e atua fazendo referência ao conteúdo (entidades, tempo, espaço, intenção, causalidade e a relação entre esses elementos), ao contexto e a outras pistas ausentes na superfície dependentes da inferência do interpretante. Este nível é central para a compreensão (ZWAAN; RAPP, 2006). A seguir, apresentaremos os exemplos [7] e [8] para ilustrar o funcionamento de cada um dos níveis.

[7] O jogador pendurou as chuteiras.

Nesse exemplo [7], acessamos a estrutura sintática de superfície e extraímos o sentido das proposições que o texto oferece. A proposição pode ser entendida como uma construção composta por predicado e seus argumentos. Nesse caso, pendurou é o predicado, jogador é o agente e as chuteiras é o tema. Essa proposição tem a seguinte forma de notação genérica, conforme Kintsch (1994):

Representação proposicional de [7]:
predicado [agente, tema]
pendurou [jogador, chuteiras]

Do ponto de vista proposicional ou estritamente semântico, o sentido aponta para um jogador que pegou sua chuteira e pendurou em algum local, numa relação de um para um entre proposição e estrutura sintática, o que é possível. No nível situacional, a construção [7] pode significar que "o jogador se aposentou" ou "o jogador desistiu de jogar", a depender de outras informações contextuais, como a ideia de que "pendurar chuteira" no sentido de "aposentadoria" é mais comum entre atletas. Isso quer dizer que a estrutura textual, embora acessada, gera um efeito distinto das proposições que apresenta. É esse nível mais alto de análise que atua, por exemplo, em traduções interlíngues, quando a equivalência entre os textos não está nem no nível textual, nem no nível proposicional (léxico-semântico), mas no nível situacional. É por isso que quando ouvimos uma narrativa curta, por exemplo, podemos recontá-la com certa facilidade, mas dificilmente lembraremos de todas as palavras ditas e da ordem em que foram colocadas. Isso ocorre porque os níveis de superfície e o proposicional possuem suas particularidades linguísticas abstraídas na representação no modelo de evento narrado (FOLTZ, 2008; GRAESSER *et al.*, 2012).

O sentido a partir da perspectiva situacional possui propriedades multimodais, pois a estrutura de referência utilizada é a mesma, independente da forma da fonte de informação. Isso se comprova em estudos correlacionando a compreensão de narrativas materializadas na escrita, na imagem e no som (cf. GERNSBACHER; VARNER; FAUST, 1990), demonstrando a importância do nível situacional para explicar o desempenho durante a compreensão e outras tarefas que envolvem a linguagem, como a tradução. Isto significa que ao invés de pensarmos como um sujeito compreende um texto, passamos a pensar como ele constrói uma representação mental de situação (ou modelo de situação) coerente.

Se realmente construímos modelos de situação durante a leitura, escuta ou visualização, podemos assumir que usamos procedimentos cognitivos independentes da modalidade para construir esses modelos. Consequentemente, as pessoas que são boas na construção

de modelos de situação devem demonstrar essa capacidade em diferentes modalidades. (ZWAAN; RADVANSKY, 1998, p. 164).

Assim, é no processo de compreensão do texto e não necessariamente no acesso à superfície da língua, isto é, às informações textuais, que é possível observar como um interpretante consegue recuperar os elementos linguísticos que manifestam a informação semântica e consegue, também, recuperar os elementos situacionais que expressam, entre outras coisas, contexto. Além das pistas dependentes da inferência do interpretante, há outros elementos situacionais que cooperam na compreensão de narrativas faladas, são eles: relações de tempo, espaço, objetos, personagens, casualidade e objetivo (ZWAAN; RADVANSKY, 1998). Estamos falando da construção de uma representação de sentido do evento num modelo que opera na compreensão da narrativa (TEUN A VAN DIJK & WALTER KINTSCH, JAJDELSKA et al., 2019). Para entendermos o funcionamento desse modelo, vejamos o exemplo [8] adaptado de Zwaan e Radvansky (1998):

[8]

a. *Pedro pegou o elevador até o quinto andar.*

b. *Ele foi falar com seu professor. Ele estava ansioso para saber o que o professor achava de seu rascunho. Ele caminhou até o escritório do professor e bateu na porta.*

c. *O professor ouviu a batida e ergueu os olhos em direção à porta do seu escritório.*

Numa situação normal de exposição a narrativas em que muitas informações são adicionadas, o modelo auxilia no processamento ao agregar, renovar ou descartar esses acréscimos constantes. Assim, a cada novo acontecimento, atualizamos o modelo de representação ativo (se as informações acrescidas forem compatíveis) ou construímos um novo (se novas demarcações situacionais surgirem, sobretudo mudanças de espaço e tempo), de modo a não sobrecarregar a memória. Com isso, ao lermos a primeira frase em [8a], construímos o modelo de situação, localizando o personagem e um objetivo (pegar elevador) ainda desconhecido. Em [8b] se inicia um

processo de adição de informação ao modelo ativo. Vejamos o que acontece na integração das novas informações em [8b], conforme Zwaan e Radvansky (1998):

- 1 – O pronome *Ele* atua como pista para retornar [8a], mantendo a referência a Pedro.
- 2 – Um novo objetivo é construído (*Ele foi...*).
- 3 – O tempo verbal se mantém, reafirmando os traços compartilhados com [8a].
- 4 – Não há marca espacial, o que significa que a situação está ocorrendo no mesmo lugar.
- 5 – Um segundo personagem é criado: professor. Com ele inferimos que Pedro é estudante.

Depois dessa leitura, [8a] e [8b] passam a ser parte do modelo ativo, num processo de atualização. O modelo é considerado completo quando todas as sentenças estão integradas nesse molde e o processo segue até que o modelo completo seja armazenado na memória de longo prazo (ERICSSON; KINTSCH'S, 1995). Assim, a cada nova informação textual, a estrutura de representação situacional definirá se o modelo deverá ser integrado de acréscimos para posterior atualização ou se um novo modelo deverá ser construído, como na introdução de [8c]. O que ocorre em [8c] é uma ruptura significativa numa das dimensões situacionais, isto é, um novo espaço é demarcado (escritório do professor). Nesse caso, um novo modelo precisa ser construído de modo que não se sobrecarregue a memória e se preserve a compreensão da narrativa.

Em outras palavras, a estrutura de eventos, que figura como dispositivo representacional, interage com essa composição textual, definindo o endereçamento das informações num modelo de situação. Conforme Zwaan e Radvansky (1998, p. 162):

Em vez de tratar a linguagem como informação para analisar sintática e semanticamente e depois armazenar na memória, a linguagem agora é vista como um conjunto de instruções de processamento sobre como construir uma representação mental da situação descrita.

Um ponto que merece destaque é a ruptura ocorrida com a mudança de espaço em [8c], requisitando a construção de um novo modelo ativo. Esse ponto retoma a seguinte questão: onde começa e onde termina um evento? Aqui vemos a propriedade da segmentação dialogando e sendo guiada pela estrutura do modelo de representação mental. O fim e o início de uma unidade de informação estão relacionados com mudanças, sobretudo com mudanças perceptíveis de características dos elementos que compõem o evento ou mudanças inferíveis, como relações de causalidade e intencionalidade (ZACKS; TVERSKY, 2001). Assim, segmentamos para aliviar a sobrecarga de informações e a dificuldade de predição de futuro próximo do evento descrito. A seguir, vejamos com mais detalhes quais são os fatores e pistas que promovem a necessidade de segmentação durante a percepção de eventos narrados.

2.1.4 Pistas demarcadoras de fronteira discursiva

Já compreendemos que o aumento na probabilidade de erro de previsão causa a necessidade de atualização do modelo ativo e uma conseqüente demarcação de fronteira, também vimos que esse mecanismo é afetado por mudanças ocorridas no decorrer da situação descrita e que o efeito cumulativo dessas mudanças tende a provocar mais erros de previsão. Para descrevermos essas mudanças como fatores que promovem a segmentação, seguiremos a abordagem dos “psicólogos ecológicos”, cujo foco é voltado para os traços observáveis das mudanças de evento que possuem características sensorialmente perceptíveis⁴. Aqui mencionaremos, especialmente,

⁴ Zacks e Tversky (2001, p. 17) destacam entidade, espaço, tempo, mudança na esfera, direção física, mudança em parte do corpo, entre outras características perceptíveis. Para mais detalhes, cf. Barker e Wright (1954).

aqueles traços manifestos através de narrativas faladas, sinalizadas e por experiência direta.

Segundo a EST, a atualização dos modelos de evento se dá em resposta aos aumentos nos erros de predição e não às pistas perceptíveis acessadas, ou seja, o que promove a ruptura não são fatores externos, mas sim fatores do próprio mecanismo do modelo. Ainda que esta seja a explicação teórica para o funcionamento do modelo de evento, há duas direções metodológicas que nos permitem olhar para uma possível influência de fatores externos, sendo a segunda delas (ii) a de mais forte evidência:

- i) TEXTO → SEGMENTAÇÃO → CARACTERÍSTICAS: a partir da segmentação de um texto (independente do procedimento utilizado para obtenção dos dados), localizar as fronteiras demarcadas pelos falantes na faixa temporal e, posteriormente, descrever as características que ali aparecem. Nessa direção, é possível encontrar padrões de mudanças percebidas cujas características merecem ser descritas e classificadas;
- ii) CARACTERÍSTICAS (isoladas) → SEGMENTAÇÃO → TEXTO: graças à tecnologia que temos disponível, também é possível suprimir o efeito semântico do texto falado de modo que apenas as características de interesse sejam percebidas e, posteriormente, associá-las ao lugar que aparecem nos eventos. Nessa direção, não é necessário compreender o que está sendo dito, mas basicamente perceber a matéria que aparece na superfície e apontar as marcas de fronteira. Em outras palavras, essa direção oferece condições de observar como o falante se beneficia das marcas presentes nas narrativas para daí derivar a estrutura subjacente a esse tipo de texto. Posteriormente, é possível retomar o texto e ver características de outras ordens (sintática, semântica, contextual etc.).

Dado que o processamento de eventos narrados é complexo e multimodal, inúmeros fatores podem interferir na segmentação, como os elementos do próprio texto, as camadas de representação, a experiência do interpretante, as condições de exposição e as habilidades cognitivas. Faremos, então, um recorte e discutiremos os fatores situacionais e físicos que atuam como pistas associadas a fronteiras de evento, segundo a literatura especializada. Ambas as direções metodológicas (i e ii) são possíveis de serem traçadas para a identificação das características situacionais e físicas associadas a fronteiras, mas apenas a direção (ii) fornece maior evidência da força desses traços para a segmentação, visto que ela dispensa a compreensão do que está sendo dito e aponta, diretamente, para as marcas, independente do que elas signifiquem.

Supostamente, a obstrução semântica não provocaria o mecanismo de predição, uma vez que ele depende de erros de expectativa acerca da informação exposta. Mesmo assim, as pistas podem agir com suficiência para indicação de fronteiras de unidades de evento. Veremos, agora, algumas dessas pistas que atuam como demarcadoras de fronteira.

2.2 Pistas situacionais

Os fatores situacionais são referentes às mudanças de características perceptíveis dos elementos que compõem o evento. Mudanças no tempo e no espaço, por exemplo, podem ser compreendidas como mudanças situacionais, mas a inserção de novos elementos, como o aparecimento de algum personagem novo ou o início de uma nova interação com algum objeto cujas relações de sentido com as partes sejam relevantes, também pode se enquadrar na mudança. A segmentação tende a agrupar essas características e elementos em unidades coesas, sobretudo no que diz respeito à relação espaço-temporal. Por exemplo, “uma pessoa tomando banho” pode ser um intervalo espaço-temporal com características situacionais estáveis, ainda que englobe

subunidades de evento como “abrir o chuveiro / passar sabonete / passar shampoo /...”. Há evidências de que mudanças significativas nas dimensões tempo e espaço (e.g “um dia depois” e “do outro lado da cidade”) demarcam com maior saliência a fronteira de uma situação, conforme exemplo [9]:

[9]

- a. João escreveu a carta. *Um dia depois*, viajou para casa da mãe.
- b. João escreveu a carta. *Em seguida*, viajou para casa da mãe.
- c. Paula fez todas as tarefas. Enquanto isso, *do outro lado da cidade*, Marta ouvia música.
- d. Paula fez todas as tarefas. Enquanto isso, *no fundo da sala*, Marta ouvia música.

As mudanças pequenas vistas nos exemplos [9b e 9d] (“logo em seguida” e “no fundo da sala”) podem indicar apenas uma mudança de evento, mas não uma mudança situacional (conjunto de eventos), refletindo pouco esforço do interpretante e manutenção dos acertos de previsão. Assim, a situação pode ser compreendida como “sequências de interação que constituem unidades naturais na corrente de comportamento e são distinguíveis com base em limites simbólicos, temporais e, frequentemente, físicos” (FORGAS, 1981, p. 81). É por isso que o tempo de leitura de narrativas escritas com quebra espaço-temporal brusca é maior do que em narrativas com mudanças leves, porque a compreensão tem relação direta com o processamento dessas mudanças situacionais (MUMMA, 2019; ZWAAN, 1996).

De acordo com os modelos de evento (e seus processos inerentes de segmentação), quanto maior for a correspondência entre a situação interna, disposta na nossa representação mental, e a situação externa, isto é, o mundo externo, melhor a capacidade de reconhecer e recuperar a ordem temporal dos eventos e até mesmo de ter uma melhor performance no desenvolvimento de atividades cotidianas (MUMMA, 2019). No caso de ser um modelo mediado por uma língua, uma melhor correspondência pode significar melhor compreensão dos eventos narrados.

Um dos impasses para uma melhor correspondência numa mediação linguística na representação está na divergência de percepção/transmissão de modalidades das informações. Enquanto o mundo externo oferece ocorrências simultâneas, a representação linguística tende a ser mais linear, pois acompanha a sequência de produção da narrativa. As línguas de sinais, no entanto, compartilham traços físicos semelhantes aqueles observados em experiência direta e, por isso, das modalidades que fazem uso de elementos linguísticos, esta parece ser a que mais se aproxima das características da situação externa, uma vez que sua modalidade é visuoespacial e suas marcas linguísticas, além de apontarem para mudanças situacionais, também possuem relações de ordem visuoespacial nas quais os traços do mundo físico, visualmente perceptíveis (movimentos, formas e localizações espaciais) podem ser mapeados pelos articuladores gestuais de modo análogo, criando uma relação entre forma e sentido que se vê aparente pela estrutura morfofonológica das línguas de sinais. Não se trata de mera gestualidade, pois a conversão de informações em língua demanda uma estrutura de evento gramaticalizada, isto é, após recrutamento, a informação é sistematizada gramaticalmente num processo convencionalizado. Por isso que, embora reconheçamos a transparência dessa estrutura, a forma na superfície não é necessariamente a mesma entre as diferentes línguas de sinais.

Seguindo na discussão sobre eventos narrados, vejamos um detalhamento das características físicas das línguas orais e de sinais que funcionam como pistas de segmentação durante o processamento de evento. No caso das pistas visuais, é possível encontrar paralelo com eventos experienciados, mas há também as pistas físicas acústicas, menos análogas a eventos do mundo real e com efeitos semelhantes de agrupamento de informações e consequente segmentação de contínuo.

2.3 Pistas físicas

Os fatores físicos dizem respeito às mudanças de características físicas, visuais e acústicas, da materialidade percebida. Em línguas orais, as mudanças físicas podem ser percebidas acusticamente, pelo som produzido na matéria fônica, ou visualmente, pelas inúmeras configurações que os articuladores linguísticos assumem também nessa produção. Nessas línguas, as pistas acústicas serão mais salientes, já no caso de línguas de sinais ou em experiências diretas, as pistas visuais terão maior protagonismo ou mesmo um lugar de exclusividade, já que em línguas de sinais não veremos pistas acústicas atuando no processo de segmentação.

Diferentes das mudanças situacionais que, a depender da interpretação sendo construída durante a percepção, podem ocorrer em certos intervalos, as mudanças físicas acontecem a todo tempo. Basta imaginarmos uma narrativa falada em língua oral ou em língua de sinais e atentarmos para o fato de que os sons são sempre distintos, uns dos outros, e os movimentos/gestos, também. Existe, então, mudanças de características físicas que sejam específicas das fronteiras de evento? Essas características só se apresentam associadas a fronteiras de eventos do texto narrado ou também aparecem em outros tipos de fronteira, como a frasal? A fim de tentarmos responder a essas perguntas, falaremos sucintamente das pistas acústicas e depois daremos enfoque às pistas visuais como importantes argumentos para incentivar o envolvimento das línguas de sinais em estudos que tomem o modelo de discurso baseado em eventos.

2.3.1 Pistas físicas acústicas

Em se tratando de pistas acústicas, já existe um número considerável de estudos comportamentais indicando que o ouvinte utiliza marcas prosódicas para inferir a estrutura do discurso, por exemplo: estudos com o inglês (GROSZ; HIRSCHBERG, 1992; GROSZ; SIDNER, 1986; PASSONNEAU; LITMAN, 1997); holandês (COLLIER,

1993; DE PIJPER; SANDERMAN, 1994; SWERTS; COLLIER; TERKEN, 1994; SWERTS; GELUYKENS, 1994); e português (LUCENTE, 2012; OLIVEIRA; CRUZ; SILVA, 2012; 2013). A prosódia é uma camada linguística acima do nível da palavra que sinaliza proeminência e agrupamentos por meio de diferentes propriedades fonéticas do enunciado. Essa camada guia a organização da informação linguística em blocos diversos, como sílabas, palavras, palavras prosódicas, frases entoacionais e unidades discursivas, conforme um dos modelos apresentado na Figura 3 (NESPOR; VOGEL, 1986; FÉRY, 2017). Nesse sentido, a prosódia pode ser utilizada como critério para observar os agrupamentos de um contínuo.

Figura 3 — Modelo de hierarquia prosódica utilizado em Féry (2017).

Símbolo	Termo	Correspondência grosso modo.
U	Discurso	Parágrafo ou mais
t	Frase entoacional	Frase
Φ	Frase prosódica	Frase sintática
ω	Palavra prosódica	Palavra gramatical
F	Pé	Unidade métrica
σ	Sílaba	Cadeia de segmentos (CV, CVC,...)
μ	Mora	Unidade de peso da sílaba

Fonte: traduzido e adaptado de Féry (2017, p. 36).

Em línguas orais, os elementos prosódicos que atuam como pistas de segmentação variam entre as línguas e entre os tipos de agrupamento, mas alguns desses elementos são mais comumente identificados como salientes no papel de demarcador de fronteira, são eles: alongamento final de palavra, pausa, tom e velocidade de fala (PAUKER *et al.*, 2011; KERKHOF, 2007)⁵. Oliveira Jr. (2000), utilizando narrativas espontâneas como material de análise, mostrou que variáveis prosódicas exercem papel crucial na estruturação discursiva, dividindo o texto narrativo em seções semanticamente independentes.

⁵ Para consultar um apanhado de estudos em diversas línguas sobre o papel de pistas prosódicas em fronteiras de agrupamentos, cf. Kim (2020).

Uma forma de identificarmos os traços físicos é observando-os destituídos de carga semântica⁶, conforme a direção (ii), acima. Swerts e Geluyskens (1994), por exemplo, mostraram que os ouvintes usam tom e pausas para sinalizar os limites prosódicos na ausência de pistas semânticas. Em um estudo mais recente, Oliveira Jr, Cruz e Silva (2013) também examinaram até que ponto as pistas acústicas prosódicas isoladas expostas em uma narrativa desprovida de informações lexicais, sintáticas e semânticas podem ser suficientes para demarcação de fronteira de evento. Os resultados indicaram que, mesmo sem acesso semântico, as pessoas identificam de forma consistente uma estrutura de eventos em narrativas, o que sugere ter a prosódia um papel relevante na percepção dessa estrutura em línguas orais. Vale ressaltar que este estudo foi realizado com narrativas espontâneas, posteriormente manipuladas acusticamente e deslexicalizadas, por meio do PRAAT⁷, para isolamento dos traços desejáveis.

Há, ainda, poucos estudos que consideram níveis mais altos de análise para identificação de pistas prosódicas acústicas estruturantes, embora já se saiba que os mecanismos neurais em atividade durante o processamento da linguagem no nível do discurso diferem daqueles no nível das unidades menores (ZACKS; MAR; CALARCO, 2018). Quando observamos diferentes pistas atuando em conjunto, a percepção de fronteira de unidades maiores é mais provável (STREETER, 1978; COLLIER, 1993). Oliveira Jr, Cruz e Silva (2013) demonstraram que quanto maior a pausa, maior as chances de haver correspondência dessa pista com uma fronteira discursiva. Já o tom, aparentemente, não produz esse efeito, se for observado isoladamente (PEREIRA,

⁶ Aqui faremos uma distinção entre estrutura semântica e estrutura conceitual, decorrente da Teoria de Conceitos Lexicais e Modelos Cognitivos (LCCM Theory). A teoria tenta desenvolver uma abordagem cognitiva da representação lexical, da composição semântica e da composição conceitual (cf. EVANS, 2010). Nessa linha, compreendemos que os traços físicos podem gerar significado, mesmo destituídos de carga semântica, pois o sistema conceitual segue operando.

⁷ Disponível em <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

2014), mas pode ser mais comumente encontrado em regiões de fronteira discursiva com características de tom mais baixo, ao invés de não baixos (OLIVEIRA, 2002).

Nas fronteiras de unidades menores, como a frasal ou mesmo em unidades de palavra, as características prosódicas que se apresentam se diferem. Num olhar geral, dentre algumas pistas já investigadas para as fronteiras frasais, temos: alongamento final de palavra em posição de pré-fronteira frasal (SHATTUCK-HUFNAGEL, 2007), maior diferença de tom demarcando fim/início de unidades frasais (PIJPER; SANDERMAN, 1994; SWERTS, 1997; LIN; FON, 2011; TRUCKENBRODT; FÉRY, 2015), presença de alongamento da sílaba tônica anterior à sílaba de fronteiras frasais (BYRD; RIGGS, 2008; KATSIKA *et al.*, 2014). Já para fronteiras de palavra, temos: ausência de pausa, alongamento e mudança de tom (KIM, 2020).

Assim, a prosódia é apontada como uma importante pista acústica para delimitação de estruturas narrativas que constituem macro e microunidades coerentes. Embora sejam indispensáveis em línguas orais, não há pistas acústicas importantes para as segmentações de narrativas em línguas de sinais, dado que a modalidade de percepção dessas línguas não envolve a audição. Nesse sentido, a seguir falaremos sobre as pistas físicas visuais, importantes para demarcação de fronteira de unidades, sobretudo para análises baseadas em eventos e em narrativas visuoespaciais.

2.3.2 Pistas físicas visuais

As marcas físicas visuais que atuam como pistas de segmentação de eventos são perceptíveis em diferentes modalidades de informação, inclusive em narrativas orais. Elas são mais salientes, no entanto, quando se discute eventos experienciados ou observados, ao invés de narrados, pois os estímulos visuais, nesses casos, são as atividades do mundo real, isto é, a sequência de eventos em essência. A percepção de uma descrição textual como “lavar os pratos”, por exemplo, é diferente da percepção desses eventos sendo executados, embora os modelos mentais construídos a partir

desses *inputs* recorra a esquemas semelhantes de representação, pois são os modelos que guiam a percepção, independente da modalidade em que a informação se apresenta. Na execução da atividade de “lavar os pratos”, as mudanças de características físicas podem ser mais salientes em momentos que coincidem com as fronteiras de unidade de evento que, no caso, poderiam ser os limites: / descarte de resíduos / lavagem / secagem /. O que acontece nesses limites é uma ruptura de continuidade refletida em mudanças não linguísticas, proprioceptivas, como as de movimento, postura, direção ou mesmo mudança na interação entre as entidades, utilizadas como pistas para determinar onde uma ação começa e outra termina (NEWTSON, 1973; NEWTSON; ENGQUIST; BOIS, 1977) ou para identificar unidades de evento (ZACKS, 2004). Em se tratando de narrativas, do mesmo modo, vemos características de mudanças físicas visuais ocorrendo nas fronteiras de evento, mas ao invés de estarem associadas a ações executadas durante uma atividade, estão associadas à narração.

As pistas visuais proprioceptivas, como uso de gestos e movimentos de corpo⁸, muitas vezes são negligenciadas em estudos descritivos, sobretudo em línguas orais, mas há trabalhos que apontam a importância dessas marcas na estruturação de eventos em narrativas de línguas orais, como por exemplo: o uso de gestos (CASSELL *et al.*, 2001; CHANDLEE; VEILLEUX, 2010), o movimento/direcionamento do olhar (PASSONNEAU; LITMAN, 1997) e o arquear da sobrancelha (FLECHA-GARCÍA, 2010). O trabalho realizado por Cassell *et al.* (2001) adotou a direção (ii) a fim de isolar as características físicas visuais destituídas de sentido. Basicamente, o procedimento utilizado foi a gravação de participantes em vídeo durante uma tarefa de leitura em

⁸ Alguns trabalhos enquadram essas informações como sendo de ordem “não verbal”, mesma classificação dada a registros isentos de diálogo feitos por meio de imagens, vídeos e animações. Consideramos esse enquadramento problemático, principalmente se pensamos em línguas de sinais, porque atribui propriedade linguística apenas a formas discretas e orais, dispensando elementos semânticos produtivos inerentes ao caráter multimodal de expressão da linguagem humana.

voz alta, seguida de uma tarefa de segmentação por outros participantes. Os autores eliminaram o som do material gravado e utilizaram o vídeo como estímulo para a tarefa de segmentação. Os resultados afirmaram que as mudanças de movimento e posição de parte do corpo ocorrem com mais frequência em fronteiras discursivas. Eisenstein *et al.* (2008) afirma que as produções de pistas visuais em discursos orais são idiossincráticas, no entanto, é possível reconhecer padrões num mesmo sujeito.

As pistas físicas visuais podem ser complementares ou até mesmo alternantes às pistas acústicas em línguas orais, conforme se observa em línguas da Guatemala e Austrália (PFAU; STEINBACH; WOLL, 2012; SEYFEDDINIPUR, 2012). Os gestos, por exemplo, além de desempenhar um papel no mapeamento e estruturação de eventos, podem compor um conjunto complexo híbrido à fala oral, carregar a informação principal, expressar conceitos abstratos, atuar na demarcação de turno, regular o fluxo da conversa, adicionar informação complementar ou mesmo substituir palavras (SEYFEDDINIPUR, 2012; CASSELL *et al.*, 2000). É claro que a modalidade da língua vai definir o tipo de dado mais robusto, isto é, línguas de modalidade oral tendem a ter mais pistas acústicas e o contrário vale para línguas de sinais, mas as diferenças entre as modalidades não são tão óbvias a ponto de delimitarmos fronteiras exclusivas de som ou imagem⁹. Todos esses fatores atuam no processo de compreensão de narrativa e, portanto, merecem maior atenção em estudos com línguas orais, pois não parecem ser exclusivos das línguas de sinais.

Em línguas de sinais, a marca física visual é nuclear, o que pode tornar a distinção entre narrativa e atividade executada mais complexa, sobretudo para um olhar tradicional que só atribui valor discreto ao que é sonoro. Boa parte das mudanças físicas ocorridas durante a produção de narrativas em línguas de sinais é proprioceptiva, mas há de se considerar, também, o *mouthing* (ou gesto bucal),

⁹ A exclusividade pode ser considerada no caso de pessoas cegas falantes de língua oral e pessoas surdas falantes de língua de sinais.

conhecido como uma articulação oral silenciosa (reduzida ou não) de uma palavra falada, geralmente associada a um item lexical (BOYES BRAEM; SUTTON-SPENCE, 2001). Pela saliência da percepção visual no processamento das informações em línguas de sinais, vemos semelhança com o que ocorre durante o processamento de eventos experienciados ou observados, pois a ruptura de continuidade também se dá por mudança proprioceptiva, como a de movimento, postura e direção. A diferença, no entanto, está no entendimento do que é considerado linguístico (materialidade narrada) em contraposição ao não linguístico (materialidade da execução de atividades).

As características físicas e visuais do mundo externo são sempre passíveis de seleção, e isso inclui os acontecimentos que envolvem as entidades representadas nos modelos mentais. Os pontos visuais elegíveis dos eventos encontram abertura para o mapeamento em línguas de sinais e, apesar de a aparência poder variar entre as línguas, a estrutura sistêmica sempre conforma o conceito numa lógica visual, o que termina por aproximar as línguas de sinais das situações experienciadas. Esse pressuposto é sustentado pela Hipótese da Visibilidade do Evento (EVH) que indica que “no sistema de predicado, a semântica da estrutura de eventos é visível na forma fonológica do sinal predicado” (WILCOX, 2008, p. 229).

Ilustrando a hipótese do EVH, se compararmos o sinal predicado ADVERTIR entre Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua de Sinais Americana (ASL) e Língua de Sinais Italiana (LIS), temos casos em que o evento se converte em sinal predicado, mas elegendo diferentes configurações visuais, a depender da língua (ver Figura 4). Em Libras, a abertura dos dedos selecionados acompanha a intensidade da marcação não manual dos olhos do próprio sinalizante, provavelmente denotando o despertar pós-advertência; em ASL, o sinal se configura por meio de toques repetidos na mão de apoio, provavelmente indicando o ato de chamar a atenção de alguém fisicamente; em LIS, o sinal tem um movimento de trajetória que parte do sinalizante em direção ao

referente, provavelmente no sentido de que o sinalizador promove o alerta ao advertido. Em todos os exemplos, mas de diferentes formas, a metáfora do despertar se faz presente, seja pelo movimento interno de abertura dos dedos selecionados (Libras), pelo movimento de trajetória na direção do agente para o paciente, pela combinação de ambos (LIS), ou pela representação do referente na mão de apoio (ASL).

Figura 4 – Sinal de ADVERTIR em Libras, ASL e LIS (da esquerda para direita).



Fonte: <https://www.spreadthesign.com>

Em tese, os modelos de evento cujas representações são linguísticas se distinguem dos modelos experienciados não linguísticos pois, nestes últimos, não temos três níveis de representação operando (i.e. de superfície, proposicional e *situation model*). No entanto, as narrativas em línguas de sinais fazem uso de expressões visuais e possuem estruturas que muitas vezes se assemelham às atividades executadas no mundo real. Assim, poderíamos questionar se o funcionamento do mecanismo de segmentação em narrativas sinalizadas seria guiado por um modelo de eventos desenhado para atividades do mundo real ou por modelo de eventos narrados pela fala (*situation models*), pois temos, de um lado, características físicas visuais salientes, sobretudo as proprioceptivas, e de outro, o caráter linguístico impondo suas camadas estruturantes num formato convencional, ainda que com fortes traços de iconicidade.

Ademais, as mudanças físicas que provocam segmentação tendem a coincidir com mudanças conceituais que causam o mesmo efeito, como as de ordem situacional, ainda que o sentido não tenha sido acessado, como visto nos estudos que isolam o visual do semântico, demonstrando a força dessas pistas no mecanismo de percepção de eventos não apenas experienciados, mas também narrados. Outra questão que podemos derivar disso é se, em narrativas sinalizadas, as mudanças físicas visuais salientes dispostas em posições de não fronteira situacional provocam o mesmo efeito de segmentação. Para respondê-la, precisamos refinar a descrição dessas marcas visuais e observar como ela se distribui no curso da narrativa.

Mudanças na velocidade ou na direção do movimento normalmente são atribuídas à quebra de unidade (HARD *et al.*, 2006; NEWTON *et al.*, 1977 *apud* MUMMA, 2019) e esses traços são aparentes e manipuláveis em línguas de sinais. A temporalidade dos eventos, por exemplo, é uma propriedade demarcada pelo movimento do sinal predicado, conforme demonstrado em Strickland *et al.* (2015). O estudo buscava identificar a relação entre representação de eventos e estrutura das línguas de sinais no que diz respeito à telicidade do verbo. Os resultados apontam para a influência do tipo de evento (télico ou atélico) na estrutura da língua de sinais e também para um possível reconhecimento universal dessa relação, uma vez que os participantes do estudo fizeram correlação entre a telicidade e a forma do sinal.

Os verbos télicos e atélicos apontam, respectivamente, como o item carrega em si as marcas temporais de finitude (ex: DECIDIR, FECHAR, ENTREGAR) ou continuidade (ex: NEGOCIAR, PONDERAR, RACIOCINAR) e carrega, também, traços conceituais importantes para o processamento, como o contorno temporal dos eventos (VENDLER, 1967; COMRIE, 1976). Em línguas de sinais, é possível transmitir a ideia de finitude ou continuidade no modo como os sinais se encerram. No caso dos télicos, o gesto se vê saliente na posição de fronteira de evento (paralisação do movimento, do contato e/ou mudança repentina da configuração de mão) e nos

atélicos, há ausência de saliência na fronteira (repetição e rapidez de movimento, movimento trincado, contínuo¹⁰). Se a classificação aspectual do verbo transmite a ideia de evento concluído, as informações acerca desse evento se tornam menos disponíveis para novas incrementações na construção do modelo mental. Já quando o aspecto reporta um evento contínuo, as informações permanecem disponíveis para o modelo atual (CARREIRAS; CARRIEDO *et al.*, 1997; MAGLIANO; SCHLEICH, 2000). Isso faz com que se afrouxe ou tensione as reações do interpretante durante o processamento, reduzindo ou aumentando esforços quando necessário. Quando essas marcas aparecem na forma causando os mesmos efeitos entre não falantes, a hipótese é a de que “existiria um conhecimento não linguístico compartilhado sobre como tais estruturas representacionais deveriam ser mapeadas na forma visual” (STRICKLAND *et al.*, 2015, p. 5971).

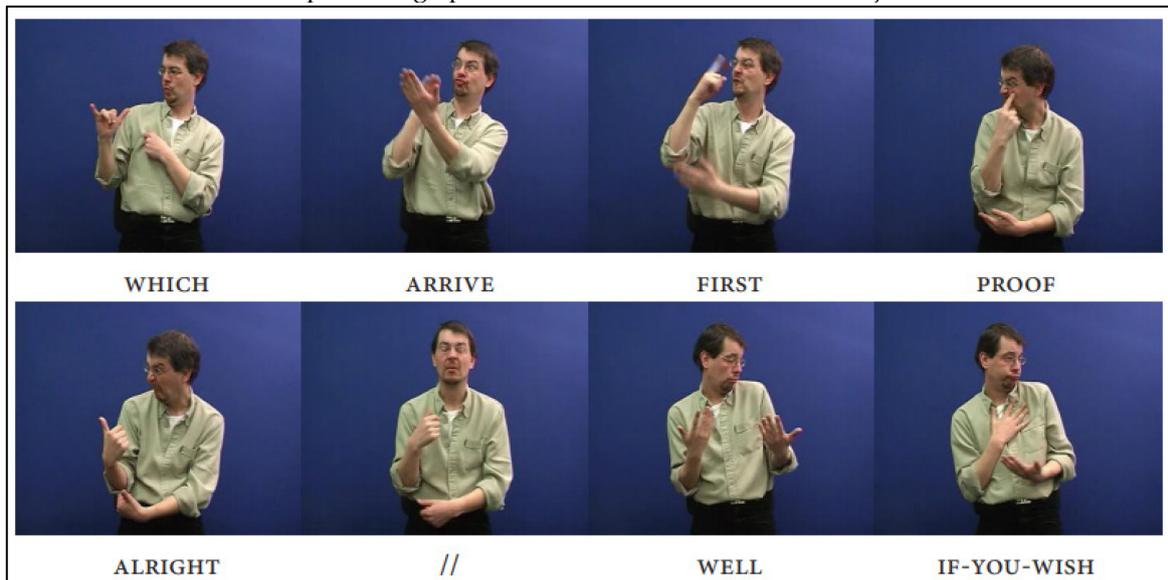
Nas línguas de sinais, a expressão dos elementos prosódicos, importantes para a estruturação da informação em seus diversos níveis, também se dá visualmente, só que a partir de elementos que vão além dos proprioceptivos gestuais, como o uso das expressões faciais (olhar, sobrancelha, boca, bochecha) e o movimento da cabeça. Assim, a prosódia em línguas de sinais pode conter elementos manuais ou não manuais, que podem coocorrer numa disposição de multicamadas simultâneas conhecida como *Layering*, o que pode ser um complicador para a identificação das pistas consideradas primárias (FENLON; DENMARK; CAMPBELL; WOLL, 2008; WILBUR, 2000).

Pouco se sabe, ainda, sobre o papel dessas marcas em nível discursivo nas línguas de sinais. No nível da frase prosódica temos como pistas de fronteira: pequenas pausas; alongamento fraco de sinal na fronteira; e repetições (QUER *et al.*, 2017). Já nas fronteiras da frase entoacional, em geral, as principais marcas prosódicas já encontradas na fronteira das suas unidades foram o alongamento do sinal na sua

¹⁰ Conhecido como *Trilled Movement*.

extremidade direita (2x maior que na fronteira das unidades de frase prosódica); mudança na posição da cabeça e corpo; mudança brusca das expressões faciais; piscar de olhos; mudança na posição das sobrancelhas; e maior número de repetições no sinal da extremidade, se tiver movimento repetível (QUER *et al.*, 2017). Na Língua de Sinais Britânica (BLS) temos o registro da pausa; do abaixar das mãos e da suspensão das mãos, demonstrando que o cessar de movimento causa o efeito de fronteira nesse nível. Além desses, a rotação de cabeça também é reconhecida como pista de fronteira de níveis mais altos, uma vez que ela marca a mudança de papel e ponto de vista de personagem, conforme Figura 5 apresenta. Resultados similares foram encontrados na Língua de Sinais Sueca (SSL), Língua de Sinais de Israel (ISL) e ASL (FENLON; DENMARK; CAMPBELL; WOLL, 2008).

Figura 5 — Exemplo de segmentação (//) marcada por rotação de cabeça em BSL na narrativa “vamos ver quem chega primeiro, certo? // Ok... se você deseja...”



Fonte: Fenlon, Denmark, Campbell, Woll (2008, p. 193, tradução nossa).

Um ponto interessante nesse estudo de Fenlon *et al.* (2008) é que pessoas não sinalizantes se mostraram sensíveis às mesmas pistas de fronteira, revelando a força perceptual que as pistas visuais possuem no papel de segmentação de unidades em narrativas sinalizadas, mesmo quando as informações linguísticas e gramaticais não

estão acessíveis. De certo modo, essa informação nos retoma o questionamento de uma possível correlação entre os mecanismos de mapeamento de informações narradas visualmente e executadas no mundo real. As mudanças bruscas de pistas proprioceptivas em ambas as modalidades de transmissão parecem produzir o mesmo efeito de demarcadores de fronteira de agrupamento informacional.

A ideia de Fenlon *et al.* (2008) e outros autores, como Strickland *et al.* (2015), de apresentar as narrativas a pessoas ouvintes não sinalizantes ou a não falantes da língua investigada acaba sendo a melhor estratégia para isolar características físicas das línguas de sinais à parte do valor semântico, mas há a opção de inserir ruídos¹¹ na imagem, como forma de dificultar a percepção de todos os articuladores. Como as pistas visuais se manifestam em duas vias, sendo uma manual e outra não manual, qualquer escolha de filtragem pode prejudicar os resultados, a não ser que se estabeleça um recorte na direção de apenas uma dessas vias.

Em suma, o reconhecimento das pistas físicas linguísticas, tanto as acústicas quanto as visuais, é de grande contribuição para o entendimento da estrutura das narrativas e de seus elementos estruturantes, pois dispensam a necessidade de se obter informações semânticas, como as pistas situacionais, e dão conta de explicar funções exclusivas dos formantes. O fato de essas marcas físicas coincidirem com pontos importantes do processamento de eventos que refletem, por exemplo, os mecanismos de predição e segmentação, reafirmam a força dessas marcas do ponto de vista perceptivo e, mais que isso, apontam para a configuração de modelos mentais adaptada para lidar com essas pistas.

¹¹ Alguns desses efeitos já vistos em experimentos são “tv fora do ar”, “silhueta” ou “pontos de luz”. Esses efeitos podem ser úteis para percepção de movimento, mas não são ideias para todas as marcas prosódicas.

3 Considerações Finais

O avanço da tecnologia e a crescente consolidação da linguística enquanto ciência, tanto no universo cultural quanto no ambiente acadêmico, oferecem recursos e fundamentos teórico-referenciais que nos permitem olhar para o objeto língua com lentes cada vez mais sofisticadas e precisas. Pensando na pluralidade das manifestações linguísticas, entre línguas e modalidades, e na maneira como esses sistemas fazem uma ponte com o mundo externo, os estudos da linguagem baseados em eventos possuem direcionamentos promissores para a linguística, seja pelos resultados já obtidos no âmbito da psicologia, seja pelas características estruturantes por eles reveladas.

Nessa relação com o mundo externo, observamos aqui como cada modalidade de expressão se articula para dar conta do compartilhamento de informações entre falantes e como há um mecanismo subjacente operando de maneira multimodal na direção da compreensão. Trata-se da identificação de elementos linguísticos que assumem papéis neurais do processamento, ao menos no que diz respeito às funções de predição e segmentação.

Vimos, também, indícios de que tanto as marcas linguísticas quanto o mecanismo que opera na compreensão parecem apresentar propriedades em comum entre diferentes modalidades de transmissão e percepção de informação, sobretudo no que diz respeito aos traços visuais, como é o caso do sistema visuoespacial de línguas de sinais e os traços proprioceptivos de atividades vivenciadas.

Daqui se desdobram os desafios da linguística em desvendar o funcionamento da representação de eventos na linguagem, descrever suas características e compará-las entre as diversas línguas do mundo, a fim de descobrirmos quais são as pistas linguísticas que atuam nas representações mentais em níveis mais altos de processamento. Para isso, precisamos cada vez mais considerar diferentes modalidades de expressão, como texto, imagem, fala, sinalização e experiência,

destacando o lugar das línguas de sinais nesses estudos, pela sua natureza atravessada por todas essas modalidades.

Referências Bibliográficas

ALDAY, P. M. M/EEG analysis of naturalistic stories: a review from speech to language processing. **Language, Cognition and Neuroscience**, 34(4), p. 457-473, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1546882>

BARKER, R. G.; WRIGHT. H. F. **Midwest and its children**: the psychological ecology of an American town. Evanston: Row, Peterson, 1954. DOI <https://doi.org/10.1037/10027-000>

BICKMORE, T.; CASSELL, J. **Social Dialogue with Embodied Conversational Agents**, 2005. DOI: https://doi.org/10.1007/1-4020-3933-6_2

EVANS, V. **On the nature of lexical concepts**. Bangor University: UK, 2010.

EVANS, V. Lexical concepts, cognitive models and meaning-construction. **Cognitive Linguistics**, Vol. 17, p. 491-534, 2006. DOI <https://doi.org/10.1515/COG.2006.016>

EVANS, V. Semantic representation in LCCM Theory. *In*: EVANS, V.; POURCEL, S. (ed.). **New Directions in Cognitive Linguistics**. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia, 2009. DOI <https://doi.org/10.1075/hcp.24.06eva>

EVANS, V. **Semantic structure vs. conceptual structure**: the nature of lexical concepts in a simulation-based account of language understanding. School of Linguistics and English Language: Bangor, 2009.

FENLON, J.; DENMARK, T.; CAMPBELL, R.; WOLL, B. Seeing sentence boundaries. **Sign Language & Linguistics**. 10, p. 177-200, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1075/sll.10.2.06fen>

FÉRY, C. **Intonation and prosodic structure**. Key topics in phonology. Cambridge University Press: Cambridge, 2017. DOI <https://doi.org/10.1017/9781139022064>

FLECHA-GARCÍA, M. Eyebrow raises in dialogue and their relation to discourse structure, utterance function and pitch accents in English. **Speech Communication**. 52, p. 542-554, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2009.12.003>

FORGAS, J. P. The Perception of Social Episodes: Categorical and dimensional representations in two different social milieus. *In*: FURNHAM, A.; ARGYLE, M. (ed.). **The Psychology of Social Situations: Selected Readings**. Pergamon Press: Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt, Paris, 1981. DOI <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-023719-0.50015-2>

GERNSBACHER, M. A. **Language comprehension as structure building**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1990. DOI <https://doi.org/10.21236/ADA221854>

GIORA, R. Language comprehension as structure building. **Journal of Pragmatics**, p. 417–436, 1996. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00071-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00071-2)

GROSZ, B.; HIRSCHBERG, J. Some intonational characteristics of discourse structure. **Proc. International Conference on Spoken Language Processing**, Banff, Canada, October 1992. p. 492–432.

GROSZ, B. J.; CANDACE L. S. Attention, intentions and the structure of discourse. **Computational Linguistics**, Volume 12, Number 3, p.175-204, July-September 1986.

HERNAULT H.; BOLLEGALA D.; ISHIZUKA M. A Sequential Model for Discourse Segmentation. *In*: GELBUKH A. (ed.) **Computational Linguistics and Intelligent Text Processing. CICLing 2010**. Lecture Notes in Computer Science, vol 6008. Springer, Berlin, Heidelberg, 2010. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-12116-6_26

HIRSCHBERG, J.; BARBARA J. G. Intonational features of local and global discourse structure. *In*: **Proceedings of the Workshop on Speech and Natural Language, February 23-26, 1992**, Harriman, New York, ed. ACM International Conference on Human Language Technology Research, Morristown, NJ: Association for Computational Linguistics, 1992. p. 441-446.

KIM, J. **Individual Differences in the Production and Perception of Prosodic Boundaries in American English**. 2020. 155 f. Thesis (Doctor of Philosophy, Linguistics) - The University of Michigan, Michigan, 2020.

KURBY C. A.; ZACKS J. M. Segmentation in the perception and memory of events. **Trends Cogn Sci**, 12 (2), p. 72-79, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.11.004>

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

MALAIA, E. *et al.* Event Segmentation in a Visual Language: Neural Bases of Processing American Sign Language Predicates. **Neuroimage**. PMC, p. 4094–4101, 2012. DOI <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.10.034>

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. **Text** 8, p. 243–281, 1988. DOI <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243>

MCCLLOUD, S. **Understanding Comics: The Invisible Art**. Northampton: Kitchen Sink Press, 1993.

MUSILYU, O. O papel da prosódia no processamento da estrutura do discurso em língua portuguesa: **Estudos com técnicas experimentais on-line**. 2019, no prelo.

MUSILYU, O.; GILBERT, A. C.; BAUM, S. R.; OLIVEIRA M. Electrophysiological correlates of prosodic boundaries at different levels in Brazilian Portuguese. **Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences**. Melbourne, Australia: Melbourne Convention and Exhibition Centre, 2019, no prelo.

NESPOR, M.; IRENE, V. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris, 1986.

OLIVEIRA, M. Jr.; SHATTUCK-HUFNAGEL, S.; FERREIRA, F.; SWAAB, T. **O Papel da Prosódia no Processamento da Estrutura do Discurso em Língua Portuguesa: um Estudo de Potenciais Relacionados a Eventos**. 2019, no prelo.

OLIVEIRA, M. Jr.; CRUZ, R.; SILVA, E. W. A relação entre a prosódia e a estrutura de narrativas espontâneas: um estudo perceptual. **Revista Diadorim**, v. 12, n. 0, p. 38–53, 2013. DOI <https://doi.org/10.35520/diadorim.2012.v12n0a3971>

PASSONNEAU, R.; LITMAN, D. Discourse Segmentation by Human and Automated Means. **Computational Linguistics**. 23, p. 103-109, 1997.

PEREIRA, J. **Estudo perceptual da prosódia como elemento delimitador da estrutura de narrativas orais espontâneas: a diferença de tom**. 2014, 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

POLANYI, L. A formal model of discourse structure. **Journal of Pragmatics**, p. 601-638, 1988. DOI [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(88\)90050-1](https://doi.org/10.1016/0378-2166(88)90050-1)

PRUDEN, S. M.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. Current events: how infants parse the world and events for language. *In*: SHIPLEY, T. F.; ZACKS, J. M. (ed.).

Understand events: from perception to action. Oxford series in visual cognition. Oxford University Press: New York, 2008. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195188370.003.0008>

QUER, J.; CECCHETTO, C.; DONATI, C. (ed.). **SignGram Blueprint. A Guide to Sign Language Grammar Writing.** Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/product/467598>. Acessado em: 17 mar. 2019.

RADVANSKY, G. A.; ZACKS, J. M. **Event Cognition.** Oxford University Press: New York, 2014. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199898138.001.0001>

SLOETJES, H.; WITTENBURG, P. Annotation by category – ELAN and ISO DCR. *In: Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).*

STEINHAUER, K.; ALTER, K.; FRIEDERICI, A. D. Brain potentials indicate immediate use of prosodic cues in natural speech processing. **Nature Neuroscience.** 2(2), p. 191–196, 1999. DOI <https://doi.org/10.1038/5757>

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension.** New York: Academic Press, 1983.

ZACKS, J. M. **Ten Lectures on the Representation of Events in Language, Perception, Memory, and Action Control.** Leiden, The Netherlands: Brill, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789004395169>

ZACKS, J. M.; KHENA M. S. **Event segmentation. Current directions in psychological science.** PMC, 2007. p. 80–84. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00480.x>

ZACKS, J. M.; KURBY, C. A. Segmentation in the perception and memory of events. **Trends Cogn Sci.** February, 12 (2), p.72–79, 2008. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.11.004>

ZACKS, J. M.; MAR, R. A.; CALARCO, N. The Cognitive Neuroscience of Discourse: Covered Ground and New Directions. *In: SCHOBBER, M. F.; RAPP, D. N.; BRITT, M. A. (ed.). The Routledge Handbook of Discourse Processes.* Second Edition. Routledge: New York, 2018. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315687384-15>

ZACKS, J. M.; TVERSKY, B.; IYER, G. Perceiving, remembering, and communicating structure in events. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 130, n. 1, p. 29–58, 2001. DOI <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.1.29>

ZWAAN, R. A.; RAPP, D. N. Discourse Comprehension. *In: Handbook of Psycholinguistics*. Elsevier Ltd., 2006. p. 725-764. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50019-5>

ZWAAN, R. A.; MAGLIANO, J. P.; GRAESSER, A. C. Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. **Journal of Experimental Psychology, Learning**, v. 21, n. 2, p. 386–397, 1995. DOI <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.2.386>

ZWAAN, R. A.; RADVANSKY, G. A. Situation models in language comprehension and memory. **Psychological Bulletin**, 1998. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>

Artigo recebido em: 16.06.2021

Artigo aprovado em: 28.09.2021



Entrevista

Manejos subjetivos na formação de professores: conversações sobre as contribuições da pedagogia institucional

Subjective handlings in teaching education: conversations about contributions from institutional pedagogy

*Patrick GEFARD**

*Carla Nunes Vieira TAVARES***

RESUMO: Desenvolvida na França entre 1950 e 1960 por pedagogos, psiquiatras e psicanalistas, a pedagogia institucional aposta nas trocas e nas mediações em grupo e na noção de coletivo, promovendo atividades e dinâmicas diversas para desencadear a reciprocidade e acirrar a dialogicidade na criação de saídas de conflitos e impasses no ambiente escolar e de formação. Ainda pouco conhecida no Brasil em seu viés mais atravessado pela psicanálise, essa corrente pedagógica se vale da premissa da divisão subjetiva para discutir questões de ensino-aprendizagem e de formação de professores, dando enfoque particular a situações em que a subjetividade se deixa flagrar nas práticas pedagógicas. Para esse ponto também convergem os estudos discursivos franco-

ABSTRACT: Developed in France between 1950 and 1960 by pedagogues, psychiatrists, and psychoanalysts, institutional pedagogy invests on exchanges and group mediations and on the notion of collective, promoting diverse activities and dynamics to trigger reciprocity and intensify dialogicity directed at conflict solutions or stalemate in the school and the teaching education environment. In spite of not being very known in Brazil in its psychoanalysis most permeated perspective, this pedagogical current uses the premise of subjective division to discuss learning and teacher education issues, with a particular focus on situations in which subjectivity is caught in pedagogical practices. Franco-Brazilian discursive studies converge at this same point,

* Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense; Professor e pesquisador na Université Paris 8 Vincennes Saint Denis, França, atuando no nível de graduação e pós-graduação em Ciências da Educação e de Formação; Diretor do laboratório CIRCEFT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5842-5402>. patrick.geffard@univ-paris8.fr

** Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP e em Ciências da Linguagem pela Université de Franche-Comté (UFR), França. Professora no ILEEL/UFU e no PPGEL/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5156-0150>. carlatav@ufu.br

brasileiros, que semelhantemente se deixam afetar pela psicanálise freudo-lacanianiana e se interessam pela mesma temática. A entrevista que se segue resultou de uma missão de pesquisa com o Prof. Patrick Geffard, na Universidade Paris 8 Vincennes Saint Denis, França, em 2019. Ela materializa um diálogo profícuo entre dois pesquisadores de campos distintos, interessados nos mesmos temas, abordando a importância da prática linguageira nos dispositivos que privilegiam formas de subjetivação na formação de professores e a relação entre linguagem e subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia institucional. Estudos discursivos. Formação de professores. Subjetividade.

which renders both fields affected by Freudo-Lacanian psychoanalysis concerning the same theme. The following interview resulted from a research mission with Prof. Patrick Geffard, at Paris 8 Vincennes Saint Denis University, France, in 2019. It materializes a fruitful dialogue between two researchers from different fields, interested in the issues alike, addressing the importance of language practice in devices that privilege forms of subjectivation in teaching education and the relationship between language and subjectivity.

KEYWORDS: Institutional Pedagogy. Discursive studies. Teaching education. Subjectivity.

1 Introdução

A pedagogia institucional é uma corrente pedagógica que nasceu na França entre os anos de 1950 e 1960, derivou-se do movimento iniciado por Célestin Freinet (1896-1966) e vale-se das técnicas de produção cooperativa. A expressão “pedagogia institucional” teria sido proferida, pela primeira vez, por Jean Oury, durante o Congresso Freinet, em Paris, em 1958. O adjetivo “institucional” faz ressoar, assim, o vínculo entre a pedagogia e a psicoterapia institucional, um laço instituído graças a relação fraternal entre Fernand Oury (1920-1998), professor, e Jean Oury (1924-2014), psiquiatra e psicanalista, fundador da clínica «La Borde», em 1953. A fundação da pedagogia institucional na sua “corrente psicanalítica” (DUBOIS, 2011) se deve, em grande parte, às contribuições da psicóloga Aïda Vasquez (1937-2015), tecidas em sua tese de doutorado, defendida em 1966. A pesquisadora dedicou-se ao estudo das relações humanas em seus cursos. Tal corrente se desenvolveu na França e em outras regiões em diferentes níveis de ensino-aprendizagem e no seio de um certo número de práticas educativas.

Patrick Geffard se inscreve teórica e metodologicamente na pedagogia institucional há mais de quarenta anos. Atualmente, ele é professor na Universidade Paris 8 Vincennes-Saint Dennis, França, pesquisador e orientador no departamento de Ciências da Educação e de Formação e coordenador da equipe “Clínica da educação e formação”, da unidade de pesquisa intitulada Centro Interdisciplinar de Pesquisa: Cultura, Educação, Formação e Trabalho (CIRCEFT). A entrevista a seguir resultou de uma missão de pesquisa que empreendi no CIRCEFT¹, junto ao Prof. Geffard, durante a qual discutimos convergências e distinções nos modos de trabalho de nossos dois grupos² e trocamos ideias sobre as metodologias de pesquisa e os dispositivos empregados na formação de professores no Brasil e na França, derivados de nossa inscrição na psicanálise.

Como resultado, travamos uma rica troca, materializada no diálogo escrito a quatro mãos, transcrito neste texto. Nele, discutimos como a subjetividade é entrevista na pedagogia institucional e os dispositivos usados na formação de professores sob essa perspectiva, de modo a privilegiar formas de subjetivação que contribuam com a formação profissional. A prática linguageira assume papel fundamental nesses dispositivos, na medida em que o sujeito é constituído na e pela linguagem. Pouco conhecida no Brasil, a pedagogia institucional pode representar uma via importante para a formação inicial e contínua dos professores de línguas, pois ela lida com os afetos (numa concepção psicanalítica do termo³), os movimentos psíquicos contraditórios, os conflitos e suas possíveis consequências sobre as questões subjetivas,

¹ Agradeço à CAPES, que, por meio do Programa PRINT, viabilizou a missão de pesquisa.

² Atualmente sou uma das coordenadoras do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Subjetividade (GELS), na Universidade Federal de Uberlândia.

³ O afeto, na psicanálise freudo-laciana, diz respeito aos modos como um estímulo externo ou um significante é recebido pelo sujeito, ou seja como o que é da ordem de uma exterioridade ao sujeito é experienciado em termos libidinais e representacionais. Em outras palavras, como o sujeito experiencia a alteridade e é afetado por ela.

comprometendo-se, assim, com a indissociável relação entre linguagem e subjetividade.

2 Entrevista

*Primeiramente, Prof. Geffard, uma vez que a corrente institucional na qual o senhor se inscreve, se vale dos conceitos de sujeito e de linguagem filiados a uma orientação psicanalítica, o que é entendido como “institucional” no campo pedagógico?*⁴

Este é um termo bastante polissêmico em francês e frequentemente remete a instâncias que regem as relações humanas ou que dão suporte aos indivíduos. Fala-se, por exemplo, de instituições judiciais, para designar as diferentes jurisdições nacionais responsáveis por regular os litígios e sancionar os autores de infrações, ou de instituições hospitalares para nomear locais que tenham como objetivo cuidar ou tratar de pessoas em sofrimento.

No campo da psicoterapia e da pedagogia institucional, eu diria que o ponto de partida para essa discussão se encontra em uma distinção feita pelo psiquiatra François Tosquelles, na primeira metade do século XX, quando ele estabeleceu a diferença entre os termos “estabelecimento” e “instituição”, a partir de seus primeiros trabalhos no Instituto Père Mata de Reus, na Catalunia. Segundo Tosquelles, se cada um “define sua função unicamente com base na especificação técnica profissional, não há instituição; só pode existir aí um estabelecimento” (TOSQUELLES, 1973, p. 11). Jean Oury retoma essa distinção, para, caso queiramos conservar nela uma perspectiva terapêutica, insistir na necessidade de implementar, “uma estrutura interior ao estabelecimento que seja constituída de maneira totalmente diferente daquela da estrutura do próprio estabelecimento”, por ele designada como “estrutura policêntrica”, o que resultaria na necessidade “de inventar algo bastante maleável, que

⁴ As perguntas e ponderações feitas de minha parte estão em itálico, a fim de distingui-las das respostas e perguntas de Geffard.

possa se adaptar à demanda dos doentes que ali estão” (OURY, 2016, p. 33). Por me manter próximo dos autores da área, considero também a proposta de Ginette Michaud um ponto de referência útil. Ela produziu um trabalho importante sobre a noção de instituição sob a perspectiva da psicoterapia institucional. Para a psicanalista, “a instituição é uma estrutura desenvolvida pela coletividade, que tende a manter sua existência por meio da garantia do funcionamento de um intercâmbio social seja qual for a sua natureza” (MICHAUD, 1977, p. 32-33).

Quando se trata de instituições em nossas práticas ou teorizações, muitas vezes, é a preocupação com o registro do "cotidiano" que emerge. No campo pedagógico e educativo, podemos encontrar esta preocupação em algumas propostas de Maud Mannoni, como na criação de Bonneuil⁵, quando ela escreveu que tentou “fazer nascer uma instituição, no sentido do trabalho efetuado pelas crianças elas mesmas, que se tornaram, pouco a pouco, com os adultos, os guardiões das regras (mínimas) elaboradas para que a vida em comum fosse possível” (MANNONI, 1993, p. 124-125).

É na corrente psicanalítica da pedagogia institucional que o conceito de instituição provavelmente adquire sua maior amplitude no que diz respeito à educação, não no sentido de uma única instituição, mas de um conjunto complexo de elementos (atividades, organização, instituições, material). Oury e Vasquez compararam a instituição ao Átomo de Bruxelas⁶, e a descreveram como um lugar em que sofremos a ação de diversos elementos, mas no qual podemos, também agir sobre

⁵ Nota da tradução: Em 1969, Maud Mannoni, juntamente com outros psicanalistas, psicólogos e pedagogos fundaram a escola de Bonneuil, uma instituição de acolhimento e de educação para crianças psicóticas, que se caracterizava como sendo experimental devido a uma proposta contrária à medicalização das instituições hospitalares e das diretrizes do sistema educacional francês.

⁶ Monumento construído por ocasião da Exposição Universal de Bruxelas, em 1958, que representa um cristal de ferro elementar aumentado 165 bilhões de vezes.

esses mesmos elementos, agir e não nos agitar⁷. Lugar de angústia, talvez, mas lugar, também, de ação: lugar de vida (OURY; VASQUEZ, 1967/1982, p. 105-106).

Atualmente, tento considerar os laços em potencial entre as abordagens mencionadas e os trabalhos de psicanalistas que, na linha das pesquisas conduzidas por Didier Anzieu e René Kaës (1976), enfocam a questão dos processos psíquicos nas situações em grupo, frequentemente a partir de práticas dentro daquilo que eles chamam de “instituições”, para designar os estabelecimentos educativos, terapêuticos ou de natureza médico-social. Neste caso, a instituição pode ser considerada como “espaço extraído de uma parte da psique: ela está dentro e fora, no duplo estatuto psíquico do *incorporado* e do *sedimentado*, é o pano de fundo do processo, mas não pode ser indiferente ao próprio processo” (KAËS, 2003, p.12).

A integração desse tipo de abordagem no meu trabalho se deve, em grande parte, à minha participação em grupos de pesquisa filiados à corrente da *Clínica de Orientação Psicanalítica na Educação e Formação*, cujas contribuições podem ser percebidas particularmente nas publicações da revista on-line *Cliopsy*⁸. Concernente à questão do conceito de instituição, eu apontaria, por exemplo, os trabalhos de Laurence Gavarini, visto que, sob uma perspectiva sociológica e psicanalítica, propõem conceituações que permitem superar oposições binárias não dialéticas e restritivas no nível do pensamento (como instituição/ indivíduo, sociedade/sujeito, ordem social/ direitos subjetivos, dentre algumas); ou, ainda, a nostalgia estéril pelas antigas ordens instituídas, “decorrentes de uma construção quase mítica, segundo a qual só a tradição — patriarcal — poderia garantir a ordem social e simbólica” (GAVARINI, 2005, p. 25). Como decorrência deste questionamento, a autora considera

⁷ Nota da tradução: em francês, há um interessante jogo de palavras que em português não produz o mesmo efeito. O trecho em francês é: “[...] *mais nous pouvons aussi agir sur ces éléments, agir et non pas nous agiter*”.

⁸ As publicações podem ser acessadas em: <https://www.revuecliopsy.fr>

a instituição “tanto como um campo intersubjetivo, como sócio-histórico”, do qual os indivíduos são “intérpretes” (GAVARINI, 2021, p. 45).

Na medida em que acabo de trazer uma dimensão mais sociológica para a discussão, menciono, também, meu interesse pelos primeiros trabalhos de René Lourau. Particularmente, refiro-me ao conceito de *analizador*, entendido como “aquele que permite revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar” (LOURAU, 1970, p. 283). Entretanto, tal entendimento depende, a meu ver, de não fazermos um uso mecanicista dessa estrutura e de mantermos o vínculo, por mais conflitante que seja, com o entendimento freudiano de um sujeito cindido, agenciado, de certa forma, por uma parte de si mesmo à qual ele não tem acesso direto.

Ao afirmar essa premissa, assinalo que, talvez, ela exprima a esperança de achar as vias adequadas para articular o sujeito com o social, pois a “prova do social só pode ser mental; ou seja, nunca podemos estar certos de ter atingido o sentido e a função de uma instituição se não formos capazes de reviver sua incidência sobre uma consciência individual” (LÉVI-STRAUSS, 1968, p. 23).

Suas considerações a respeito da noção de instituição, mobilizada nos trabalhos da pedagogia institucional, me reportam a alguns questionamentos que alguns autores do campo da educação poderiam levantar, ao menos aqui, no Brasil. Você mencionou a perspectiva terapêutica de uma prática institucional situada. O que se entende por “terapêutico” no âmbito da pedagogia institucional? E por que a escola ou os espaços educacionais se beneficiariam de contribuições vinculadas ao campo terapêutico a priori?

Fernand Oury, em uma obra escrita em parceria com seu irmão, Jean, e Catherine Pochet (POCHET; OURY, 1986) relatou, em um artigo, o notável desenvolvimento de uma criança que inicialmente tinha muita dificuldade em se relacionar com outras. Oury concluiu suas considerações com a seguinte questão provocadora:

[...] quando uma infinidade de objetos é acessível *in locus*, quando os outros⁹ também o são e a sala de aula se torna um rico meio de oportunidades em que há a possibilidade de transferir não importa o quê — em termos de afetos —, tratar-se-ia de psicoterapia de psicoses, de psicanálise de crianças ou simplesmente de pedagogia correta?” (OURY, 1997, p. 130).

Qualifico a questão como provocadora, porque ela parece autorizar que coloquemos em equivalência práticas que são exercidas em campos diferentes. Entretanto, a meu ver, esta questão não implica uma confusão entre as atividades primordiais de cada uma, aquelas que são a razão de ser dos estabelecimentos, quer sejam eles de saúde mental ou de educação. Evidentemente que em hospitais psiquiátricos, por exemplo, a atividade primordial é organizada em torno do cuidado psíquico; enquanto na escola ou universidade, é norteada para a transmissão de conhecimentos. Entretanto, isso não impede que, nos dois casos, consideremos que são sujeitos humanos que estão em inter-relações e que, conseqüentemente, a organização das estruturas nas quais os encontros se dão possa ser pensada por meio de bases comuns. Duas noções, particularmente, me parecem importantes a serem consideradas: a de linguagem e a de sujeito.

A noção de linguagem a qual me refiro remete ao pensamento freudiano, desde a primeira distinção proposta entre “representação de coisa” (*Objektvorstellung*) e “representação de palavra” (*Wortsvorstellung*), no texto “Sobre as afasias: um estudo crítico” — primeira obra publicada por Freud em 1891. A elaboração freudiana mantém a distinção na proposição do estatuto de palavra e objeto, tal como aparece na primeira tópica (inconsciente, pré-consciente, consciente), nos “Ensaio de Metapsicologia”, consagrados à “O inconsciente” (FREUD, 1915).

⁹ O termo “os outros” designa, aqui, os diferentes sujeitos em interação no espaço da sala de aula, incluindo aí os professores.

No final do “Ensaio de Metapsicologia”, no capítulo intitulado “A identificação do inconsciente” (*Die Agnoszierung des Unbewußten*), Freud (1915/2010) assinala que, para ele, a representação consciente de objeto é decomposta entre “representação de palavra e em representação de coisa, que consiste no investimento, se não das imagens mnemônicas diretas das coisas, ao menos de traços mnemônicos mais distantes e delas derivados” (FREUD, 1915/2010, p. 105, grifo do autor). De acordo com essa noção, a representação de coisa não é nem análoga à coisa como um todo, nem sinônimo de um traço mnésico, pois, se este último é a inscrição de um acontecimento, a representação é um reinvestimento dessa inscrição. A representação consciente é aqui concebida como envolvendo, por vezes, a representação de coisa e a representação de palavra correspondente; enquanto a representação inconsciente é apenas a figuração do objeto.

Laplanche e Pontalis insistiram na recorrência de uma teorização nos trabalhos freudianos segundo a qual “é associando-se a uma imagem verbal que a imagem mnésica pode adquirir o ‘índice de qualidade específico’ da consciência” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1967, p. 418). Essa ideia, que está no cerne da compreensão da passagem do processo primário para o secundário, da passagem do registro da percepção para os processos de pensamento, parece-me merecer consideração, já que nossa atividade humana nos coloca em relação uns com os outros por meio da palavra. Não porque não se saiba que ambição psicoterapêutica indesejável se esconderia por trás da atividade de formação de professores, mas simplesmente porque é necessário, para evitar se iludir, não esquecer que o descompasso entre a palavra e a coisa caracteriza o uso da linguagem em seres falantes. Esse fato deveria nos lembrar que a apropriação das palavras que pronunciamos não é da ordem de algo dado; ao contrário, supõe um processo de subjetivação ininterrupto.

Trabalhos realizados sob essa perspectiva podem ser encontrados em outros campos, como o da sociologia clínica, quando, por exemplo, a discursividade autobiográfica é colocada a serviço da produção de uma reflexividade que questiona formas de dominação simbólica e favorece possibilidades de subjetivação. Se esses trabalhos forem realizados de forma apropriada, as práticas discursivas, então, apoiarão as condições da viabilidade de "reconfigurar as experiências sociais e apoiar a busca do sujeito por autonomia" (GLADY, 2019, p. 400).

Sobre a questão da linguagem, acrescentaria meu interesse especial pelos trabalhos do linguista Michel Arrivé, dedicados à relação linguagem e inconsciente em Freud (ARRIVÉ, 2003). Ao final do capítulo dos "Ensaio de Metapsicologia", já citado, Freud conclui sua reflexão afirmando que:

O sistema *Ics* contém os investimentos de coisas dos objetos, os primeiros investimentos objetivos propriamente ditos; o sistema *Pcs* [*pré-consciente*] surge quando essa representação da coisa é sobreinvestida mediante a ligação com as representações verbais que lhe correspondem." (FREUD, 1915/2010, p. 106).

Na conclusão de seu artigo, Arrivé, recorrendo ao trabalho de Lacan, assinala o modo como o psicanalista francês recorre à diferença proposta por Freud quanto à função e à estrutura da linguagem:

[...] a distinção a ser feita entre a operação da linguagem como função, ou seja, no momento em que ela se articula e desempenha, com efeito, um papel essencial no pré-consciente, e a estrutura da linguagem, segundo a qual os elementos colocados em jogo no inconsciente se ordenam" (LACAN, 1959-60/1986, p. 60).

Em seguida, o linguista termina seu estudo com esta proposição:

Percebemos que as representações de palavra intervêm na "operação da linguagem" — arrisquemo-nos: na "enunciação", isto é, a enunciação

consciente, aquela que tem por sujeito o “eu”. Não há motivo para se surpreender pelo fato de elas não estarem presentes no inconsciente, que estrutura seus elementos — os significantes — sobre o modelo de uma linguagem (ARRIVÉ, 2003, p. 19-20).

Essa dupla questão de possibilidades de enunciação e de vias abertas a possíveis reorganizações das representações de palavra me parece estar diretamente relacionada aos mecanismos de formação instituídos na pedagogia institucional. E também associarei esse questionamento a uma distinção proposta por Emmanuel Levinas em “De outro modo que ser ou para lá da essência”. No início do terceiro capítulo, dedicado à distinção entre o que ele designa como o *dito* e o *dizer*, Levinas, ao apontar “o domínio que o dito exerce sobre o dizer”, considera o dizer como “anterior aos signos verbais que ele conjuga, anterior aos sistemas linguísticos e aos vislumbres semânticos (LEVINAS, 1974, p. 6, 9).

Tal distinção será retomada por Jacques Lacan, em seu texto “O aturdido” (1972/2001). Correndo o risco de ser demasiado sucinto, relevo que nesse texto o dizer está do lado da enunciação, enquanto a palavra, do lado do enunciado. Porém, tal como no questionamento de Levinas, o problema é que o dito tende a encobrir o dizer, ou mesmo a possibilidade do dizer. Assim elabora Lacan (1972/2001, p. 449): “Que se diga fica esquecido por trás do que se diz no que se ouve”, ou seja, há sempre algo para além do dito. Penso que podemos compreender as instituições na pedagogia institucional como dispositivos de apoio à possibilidade de emergência do dizer em cada um dos sujeitos engajados no trabalho comum. E por “cada um” não me refiro apenas aos indivíduos a quem se dirige a proposta didática ou formativa, mas a todos os que dela participam, inclusive professores e formadores.

Essa perspectiva teórica sobre a linguagem, na qual nos inscrevemos como pesquisadores, requer que consideremos um conceito de sujeito para além das dimensões social, histórica, ideológica e até mesmo cognitiva.

Sim. Essas diferentes proposições demandam precisar o que entendemos neste campo pelo termo “sujeito”, já citado várias vezes nesta entrevista. Primeiramente, eu diria que o sujeito em questão na pedagogia institucional é o sujeito clivado, já mencionado, aquele que frequentemente nos atravessa a experiência nos atos falhos, lapsus, sonhos ou em algumas de nossas ações nas quais reconhecemos os fenômenos de repetição que parecem ir de encontro a nossa vontade conhecida. Trata-se, portanto, de um sujeito que não se confunde com o *moi*, uma vez que o eu “não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1917/2010, p. 250) justamente porque não é uma unidade em si mesmo, já que é atravessado pelo equívoco na maior parte do tempo. Ao contrário, o sujeito é constituído por três instâncias (ego, superego, id), ou, dizendo de outro modo, ele é o sujeito do inconsciente, se quisermos ser lacanianos. Para Lacan, é na instância do dizer, no registro da enunciação, que o sujeito se deixa flagrar, como ele afirma: “a presença do inconsciente, por situar-se no lugar do Outro, deve ser buscada na enunciação de todo discurso” (LACAN, 1960/1998, p. 834).

Assinalamos anteriormente que, durante a experiência escolar, por exemplo, como seres humanos, somos dotados com a transferência: “Se o mal-entendido reside nesta aptidão de tomar uma coisa por outra, é na medida em que temos um poder, o imenso poder de transferir para o que encontramos, vestígios do que somos” (BENSLAMA, 1989, p. 143). E se podemos ser tomados por esta experiência, parece lógico, portanto, não nos atermos, durante nossas interações, às primeiras aparências e reconhecermos as forças subjacentes que são regularmente convocadas nos encontros entre parceiros da relação, seja ela educativa, socializante ou, ainda, terapêutica.

A respeito da noção de sujeito ou, mais precisamente, sobre os processos de subjetivação, fui muito influenciado pelos trabalhos da psicanalista franco-italiana Piera Aulagnier (1923-1990) e, particularmente, por sua concepção de uma “auto historicização do Eu”. Aulagnier designou, assim, um trabalho de historicização como base do processo identificatório oculto que “substitui um tempo definitivamente

perdido por um discurso que o fala” (AULAGNIER, 2004, p. 196). Logo, o discurso substitui o tempo perdido. Ao elaborar uma teoria original sobre a questão do sujeito e a maneira pela qual ele se constitui temporalmente na relação com o outro, Aulagnier propôs o conceito de um “Eu” diferente do *Moi* freudiano, ligado às instâncias do Id e do Supereu, mas, também, distinto da teoria lacaniana, por não ser constituído somente pelo discurso. O sujeito se instaura sob a influência da “categoria da temporalidade e, por meio dela, o conceito de diferença, naquilo que ele tem de mais difícil a assumir: a diferença de si para si” (AULAGNIER, 1984, p. 22).

Segundo essa autora, se o Eu de cada um de nós é incapaz de reencontrar um ponto de origem em seu passado arcaico, não obstante, ele desenvolve, ao longo da vida, um obstinado trabalho de autorreflexão e de conquista constantemente renovada de seu espaço de identificação. Infelizmente, diz Aulagnier, não há nenhum título de propriedade que prove que somos os legítimos donos de um espaço psíquico tão laboriosamente decifrado. A tarefa do Eu será, então, transformar o que a autora chama de “documentos fragmentados” — breves relatos mais ou menos verdadeiros, contratos mais ou menos prescritos, boletins de vitória ou derrota — em uma construção histórica que traga ao autor e a seus interlocutores o sentimento de uma “continuidade temporal” (AULAGNIER, 2004, p. 195-196).

Considero que aí exista um pensamento muito estimulante quando nos situamos no campo da educação e da formação. Qual professor ou qual formador não experimentou (antes de tudo por sua própria conta) a necessidade de dar sentido ao processo de apropriação de conhecimentos? Talvez pudéssemos mesmo sugerir ligações com práticas muito antigas, notadamente os *hypomnemata* da Grécia antiga, estudados por Foucault (1983/2004), cadernos de anotações que serviam primeiramente de ajuda para a memória e que, em um segundo momento, se transformavam em livros da vida e guias de conduta. Nestes escritos, não se tratava de revelar o oculto ou formular o não dito, mas de “reunir o que se pode ouvir ou ler,

e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 1983/2004, p. 149).

Sim, quanto à essa questão, na pedagogia de línguas, na França, e na linguística aplicada, no Brasil, há uma prática de escrita na formação de professores que é tema de uma consolidada corrente de trabalhos acadêmicos. Ela se ancora no paradigma da reflexão crítica (SCHÖN, 1987; ZEICHNER; LISTON, 1996) que se vale de instrumentos de investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores com certas características dos hypomnemata, como os elencados acima, mas distanciam-se do papel conferido às notas e registros na escrita etopoiética discutida por Foucault (1983/2004).

Por meio do estabelecimento de métodos e técnicas direcionadores e versando por diferentes e detalhados níveis, a reflexão crítica visa compreender as raízes dos problemas vividos no cotidiano escolar; promover uma conscientização sobre modos de ensino e de aprendizagem, estratégias de autonomia nos processos formativos e diversos fatores que entrecruzam a prática de ensino e de aprendizagem; e gerar uma autorreflexão, de modo a produzir alterações na relação comumente estabelecida entre teoria e prática e uma postura de maior autonomia. Nesta prática, professores e/ou alunos são instados a escrever diários reflexivos, diários de bordo ou instrumentos afins, como forma de obterem autoconhecimento, possibilitar-lhes a assunção a uma atitude crítica em relação à práxis e transformá-la pela emancipação advinda de um maior engajamento político e da elaboração de suas crenças e representações em um nível teórico.

Entretanto, sob a lente da reflexão crítica, tais instrumentos, na maioria das vezes, limitam-se à esfera da cognição e da consciência, subordinam-se aos dispositivos de controle da sociedade pós-moderna ao preconizar modos ideais para que a reflexão ocorra, bem como proclamar uma determinada emancipação e uma pretensa autonomia conformada a um modelo e a certos modos de ser. Em grande medida, a reflexão crítica e os instrumentos dos quais se vale servem aos imperativos de produção, de atualização e de conformação a um ideal de qualidade

*máxima, característicos de uma pedagogia atravessada pelo neoliberalismo. Encorajam, ainda, a objetividade e racionalidade, características que remetem a um positivismo que o próprio paradigma reflexivo rejeita (CORACINI, 2003; TAVARES, 2010). Apesar de preconizar uma confrontação dialógica entre prática e teoria como uma de suas etapas finais, tendo como consequência a abertura a possibilidades de escolhas mais conscientes (SMYTH, 1992), a reflexão crítica pressupõe que a linguagem guarda uma relação biunívoca com os objetos e eventos por ela representados. Consequentemente, não se abre para a escuta do mal-entendido e do mal-estar, constitutivos da subjetividade; nem proporciona um trabalho subjetivo suportado pela e na alteridade, ou seja, um trabalho de constituição do *Moi* (Eu) na dependência do olhar do *Outro*, dos significantes que desse campo emanam, mas que se dá na instância inconsciente. Os efeitos desse atravessamento da alteridade no *Eu* não se dão na linearidade do dito, mas na contradição, nas falhas, no equívoco, nas brechas do dizer, o que é ignorado ou silenciado nas práticas reflexivas.*

Parece-me que suas considerações sobre a escrita na formação vão nessa última direção, concorda?

Certamente. De qualquer modo, é a partir dessas considerações que me parece interessante favorecer ações de educação ou de formação nas quais as pessoas implicadas possam se encontrar em situação de “sujeito em devir”, por meio de dispositivos que, de algum modo, incitem trocas languageiras, quer seja pela fala ou pela escrita (e, preferencialmente, no que me concerne, por um entrelaçamento das duas).

Darei um único exemplo na tentativa de precisar o que disse antes. Trata-se de um excerto do trabalho de conclusão produzido por uma professora em formação que teve uma experiência com um dispositivo institucionalizado, a saber, um grupo de

escrita monográfica¹⁰ – vou voltar a esse termo – e uma prática de troca de correspondências entre dois grupos de estudantes. Em seu texto, esta jovem profissional reflete sobre as contribuições que a formação lhe trouxe, mas, também, sobre o que pode tê-la desestabilizado inicialmente, como ela mesma diz. Após constatar “que é preciso ser tomada por um objeto dobrado em si mesmo” para avançar na compreensão de seu próprio posicionamento profissional, a professora conclui assim: “a prática da correspondência foi muito surpreendente pelo simples fato de eu mesma poder ter escrito o que [meu correspondente] disse. Como uma espécie de duplo que permitiu buscar mais profundamente o que eu sentia e o que eu desejava comunicar” (GEFFARD, 2018b, p. 210).

Concernente às práticas de escrita na formação de professores que se propõem à investigar a subjetividade aí em jogo, enquanto pesquisadora propus um instrumento que chamo de “relato de experiência”. Por meio de narrativas, o professor em formação (inicial ou contínua) é convidado a contar propostas pedagógicas por ele protagonizadas ou vivenciadas. A diferença com os relatos de experiências conforme comumente entendidos dentro dos gêneros textuais acadêmicos é que a proposta aqui se compromete com a noção de experiência de Bondía (2002) e Larrosa (2011), com as considerações de Benjamin (1936/2012) sobre a narrativa e sua relação com a experiência, abrindo-se para os efeitos da divisão subjetiva. O relato de experiência constitui uma instância em que o sujeito pode se deixar flagrar não só por meio do exercício de tecer uma ficção de si com o sentido de (meia) verdade, como, também, das projeções que ali são

¹⁰ Nota da tradutora: O termo usado em francês é “monographique” e se refere a uma produção escrita como resultado de um estudo aprofundado sobre uma questão em diferentes áreas acadêmicas, mas, também, sobre uma pessoa e sua vida, estes dois pontos não contemplados pela tradução por “monografia” ou “monográfica”, enquanto seu adjetivo. Apesar de se afastar dos pressupostos teóricos que embasam os instrumentos de escrita já citados, mantive o termo cognato em português fazendo essa ressalva. Na Pedagogia Institucional, as monografias convocam do sujeito uma implicação na escrita por ele produzida no seio de um dispositivo coletivo. O objeto da escrita não é o sujeito em si mesmo, mas algo de exterior a ele com o que ele está em interação. Reitero que Geffard retornará ao termo “monografia” mais adiante ao explicitar melhor a dinâmica do trabalho proposto na Pedagogia Institucional.

encenadas. Esse processo ficcional (por ser construído no campo da fantasia) está repleto de equívocos, mas nele o sujeito (re)vela como é posicionado, como se posiciona e como posiciona o outro no decorrer de sua história. Simultaneamente, é possível que aquele que escreve se (re)conheça, podendo se deixar afetar por meio do exercício da experiência da escrita e da rememoração, se isso ocorrer. Assim, ao invés de seu principal propósito ser a descrição objetiva de práticas ou experimentos empíricos e seus resultados, o relato de experiência entendido conforme exposto, é um convite ao sujeito para (re)construir narrativamente a vivência com as práticas discursivo-pedagógicas, de modo a deixar flagrar em sua escrita possíveis indícios de uma experiência subjetiva (TAVARES; LIMA, 2022).

Sobre este tema, creio que dois pontos aproximam nossos trabalhos e os diferencia de outros no campo da formação de professores, Geffard, a saber, as noções de linguagem e de sujeito. Quanto a elas, algumas contribuições advindas da Linguística da Enunciação afetada pela psicanálise me parecem contribuir para nosso trabalho. Elas corroboram a ideia de que na formação de professores, bem como em toda relação pedagógica, há um trabalho subjetivo colocado em operação mediante a oferta da palavra e de um espaço de escuta, que pode se dar, também, nas práticas de escrita.

Na Linguística da Enunciação, os trabalhos de Benveniste propõem que a condição fundante para subjetivação do homem em sujeito é a linguagem, uma vez que nela encontram-se as condições gerais e os princípios da cultura. Reconhecendo a língua como um dos meios privilegiados da linguagem, Benveniste (1966/1976, p. 85) atribui à língua um caráter tanto social como individual.

Em relação ao caráter social, as práticas linguageiras se apoiam em um sistema simbólico instituído pela linguagem, mediante as quais são organizadas as relações humanas. Para Benveniste, existe um nível intersubjetivo na língua que pressupõe uma região em comum responsável por prover algum tipo de compreensão entre interlocutores. Lacan (1966) chama isso que é comum e que remete a uma anterioridade ao sujeito de registro simbólico. O simbólico se articula com o imaginário, registro sobre o qual são construídas as possibilidades do dizer.

Simbólico e imaginário, nesse sentido, remetem ao campo dos sentidos. É por meio da apreensão desse universo simbólico materializado linguisticamente pela linguagem que o homem acede ao mundo como sujeito: ser humano significa advir como um ser de e na linguagem, conforme afirma Benveniste (1966/1976, p. 92, grifo do autor):

É preciso acrescentar que a linguagem se realiza necessariamente numa língua, e então surge uma diferença, que define para o homem o simbolismo linguístico: consiste em que ela é **aprendida**, é coextensiva à aquisição que o homem faz do mundo e da inteligência, com os quais acaba por unificar-se. A submissão de um indivíduo à linguagem e a consequente apropriação que ele faz da língua para advir como sujeito no mundo permite uma mediação da relação do sujeito com o mundo, de modo a conferir um campo de sentidos à existência humana.

No que concerne o aspecto individual da língua, no processo de apropriar-se da dela, o sujeito confere-lhe uma realização individual, única e irrepetível. Pelo ato do sujeito colocar a língua em uso e dela se apropriar, podendo se representar enquanto um Je na enunciação, é estabelecida uma relação enunciador-mundo, via discurso, tendo como co-referente um outro enunciado, conforme a proposição de Benveniste (1966/1976, p. 84): “Pela simples alocação, aquele que fala de si mesmo instala o outro nele e dessa forma se capta a si mesmo, se confronta, se instaura tal como aspira a ser, e finalmente se historiza nessa história incompleta ou falsificada”.

Parece-me que aqui é possível uma aproximação entre as considerações de Aulagnier e a Linguística da Enunciação, no que a autora propõe como uma construção histórica de si. Ao falar, o sujeito se deixa moldar, delinea um contorno de si, ao mesmo tempo em que constrói uma interpretação do mundo ao seu redor, tomando uma posição por meio do discurso.

A mediação da relação sujeito-mundo provida pela linguagem é sempre particular, pontual, nunca satisfatória e não corresponde, jamais, ao nível do que se poderia chamar de realidade empírica. Assim, todo o espaço em que a palavra é ofertada de modo a permitir a ressignificação da rede identificatória que fornece ao sujeito uma certa uniformidade e

homogeneidade imaginárias — o ego — pode ser considerado terapêutico, no sentido de ensinar a formulação de uma versão de si e, conseqüentemente, outro modo de estar no mundo.

Um dos pontos da elaboração de Benveniste que desejo destacar, ainda, é o caráter representativo da linguagem. Como já mencionado, nascemos em um universo mediado e organizado pela linguagem e é ela precisamente que possibilita que um ser advenha enquanto sujeito, sujeito de linguagem. É preciso que o pequeno infans que vem ao mundo, aos poucos, seja capaz de fazer passar pela palavra os traços derivados das percepções de coisas do mundo, como Geffard já abordou, remetendo-se à Freud (1915/1982). Essa possibilidade de ter as percepções de mundo mediadas e reguladas pela linguagem é referida como representação. Entretanto, na passagem da representação de coisa para a de palavra, há sempre algo que se perde, que fica de fora, à espera de ser representado. O que fica de fora dos processos representativos e escapa de toda a tentativa de elaboração no entrecruzamento entre simbólico e imaginário foi denominado nos trabalhos lacanianos de Real, que grafo aqui com ‘r’ maiúsculo para diferenciar do real da realidade, uma construção imaginária que sempre demanda gestos de interpretação, porque já passou pela mediação da linguagem.

Na medida em que é impossível à palavra corresponder à coisa que representa e que, assim, há uma hiância irreduzível entre palavra e coisa, a representação é marcada por uma negatividade. A palavra não consegue recobrir o mundo. Lebrun (2008, p. 60) acrescenta: “Impossível ainda estar na presença plena [da coisa], pois em razão de habitar a fala, ainda que eu me veja diante da “coisa real”, do objeto bruto, é como se minha relação com este último permanecesse marcada por uma falta, por essa distância que a linguagem, no mesmo movimento, me havia autorizado e condenado a preservar”. A negatividade da linguagem e a injunção do impossível tudo dizer, uma das conseqüências da castração, dividem o sujeito entre o sujeito do enunciado, perceptível na dimensão imaginária do dizer; e o sujeito da enunciação, flagrado no inesperado das formações inconscientes.

Uma vez que o Real se refere àquilo que não cessa de não se escrever, (LACAN, 1960-61/1985, p. 127) ele insiste continuamente em se fazer representar de modo que alguns de seus

traços ganhem sentido. Uma das figurações dessa insistência do Real é o saber e a pulsão que gira em torno dele, nomeada nos trabalhos freudianos de pulsão epistemofílica. Ela advém com a entrada da criança na linguagem, que coincide com a instituição de um enigma sobre sua origem, derivado da instauração da castração. Este enigma jamais encontrará uma resposta satisfatória e a falta dessa resposta é responsável por desencadear no sujeito um movimento incessante em busca do saber. Os modos como a criança lida com esse furo estrutural por meio de constantes tentativas de elaborar um saber sobre seu enigma marcam de tal forma o sujeito que rastros e fragmentos de suas primeiras empreitadas para conhecer algo sobre si atravessam sempre a relação com o saber. Para além de aspectos pedagógicos, metodológicos, cognitivos, sociais e históricos, portanto, a relação de um sujeito com o saber está atravessada por aspectos subjetivos afetados pela incidência do inconsciente.

Daí a importância de que uma formação não se limite à ênfase conferida à técnica, à instrumentalização dos conhecimentos e à decorrente ilusão de sua integralização, com o objetivo de aplicá-los e, assim, solucionar problemas. Ao contrário, o conflito e os impasses são fundamentais em um processo de formação que considera a relação com o saber pelo prisma aqui abordado.

Mas há um ponto que me parece merecer esclarecimento, Geffard, que diz respeito à transferência. Sabemos que ela é um conceito caro à psicanálise, merecendo de Lacan, inclusive um seminário (LACAN, 1990). Ademais, ela age nas intervenções terapêuticas. Como ela é encarada na pedagogia institucional?

Obviamente, a consideração dos fenômenos transferenciais no campo educacional não se inicia com o nascimento da pedagogia institucional. Apesar de não adentrar nos detalhes de uma rica história de Freud, mencionarei um texto do psicanalista, publicado em 1914, porque acredito que ele constitua um primeiro marco sobre a transferência fora do *setting* analítico. Efetivamente, no texto *Sur la psychologie du lycéen*, um artigo escrito por ocasião do 50º aniversário da fundação do colégio onde

Freud cursou o Ensino Médio, o psicanalista enfatiza o interesse que os alunos têm pela personalidade de seus professores:

Não sei o que mais exerceu influência sobre nós e para nós teve maior importância: o interesse pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. Em todo o caso, uma corrente oculta constante fluía em todos nós na direção deles e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.” (FREUD, 1914/1991, p. 228).

Enfocando a maneira como os alunos transferem para os professores os sentimentos ambivalentes vividos anteriormente com os pais, o texto termina com a ideia de que outros movimentos transferenciais, desta vez dirigidos aos colegas a partir das experiências vividas com irmãos e irmãs, mereceriam, também, ser estudados. Em uma conferência proferida em 1908, em Salzburg, por Sándor Ferenczi, com o tema “Psicanálise e Pedagogia”, originou-se uma corrente que foi nomeada “Educação, pedagogia e psicanálise” (GEFFARD; DUBOIS, 2019, p. 467). Ela se desenvolveu desde o início do século XX até hoje, primeiramente no mundo germânico e, posteriormente, no resto da Europa, notadamente na França após 1945. A reflexão sobre as possíveis contribuições da abordagem psicanalítica à ação educativa foi sendo construída a partir das trocas entre Freud e os primeiros educadores que vieram trabalhar com ele ou que usaram suas proposições em seus trabalhos, como, por exemplo, Hans Zulliger ou August Aichhorn.

O tema das relações transferenciais potencialmente presente na situação educacional é abordado em diversas ocasiões na Revista de Pedagogia Psicanalítica (*Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*), publicada em Viena, entre 1926 e 1937. Criada sob a liderança de Heinrich Meng e Ernst Schneider, a revista publicou quase trezentos artigos. É interessante hoje revisitar alguns dos trabalhos desenvolvidos nesta corrente de pesquisa que articula psicanálise e pedagogia e notar, por exemplo, que a questão dos movimentos transferenciais dentro de grupos de crianças ou

adolescentes pode ter sido levantada já na metade do último século (BUXBAUM, 1945).

A respeito da questão colocada mais acima, enfatizo que, ao final de *“Vers une pédagogie institutionnelle”*, obra fundadora desse campo de investigação, Aïda Vasquez e Fernand Oury consagram um capítulo ao que eles chamam de “a psicanálise na escola”. Ambos os autores assinalam que sua intenção é utilizar certas noções psicanalíticas, a fim de “esclarecer, explicar o que se passa na sala de aula” (VASQUEZ; OURY, 1967/1982, p. 233), referindo às experiências de Ana Freud e de Hans Zulliger, e insistindo na necessidade de efetuar uma reformulação dessas noções para considerá-las à luz dos trabalhos em grupo, para que uma pesquisa como essa possa alcançar êxito.

Com base na teoria psicanalítica, porém, embora reconhecendo a dívida com a corrente da psicoterapia institucional (TOSQUELLES, 1984/2006; OURY, 2001), Vasquez e Oury concluem caracterizando a pedagogia institucional como a substituição “[...] da ação permanente e da intervenção do professor por um sistema de atividades, de mediações diversas, de instituições [na acepção aqui já referida], que assegure de forma contínua a obrigatoriedade e reciprocidade das trocas, dentro e fora do grupo” (VASQUEZ ; OURY, 1967/1982, p. 248). Tal posicionamento enfatiza a maneira como os sistemas instituídos na classe cooperativa permitem reorganizar constantemente os lugares e os papéis de cada pessoa, com o duplo objetivo de possibilitar a construção de caminhos singulares na formação e apropriação de saberes.

E uma vez que utilizei o termo "dispositivo" para falar da institucionalização do espaço docente, especifico que o utilizo no sentido que lhe confiro hoje. No domínio de pesquisas ao qual me filio, a Pedagogia Institucional, dispositivo refere-se a uma articulação e a uma tensão entre dois registros. O primeiro é constituído pela materialidade das instituições, por meio dos papéis que disponibilizam

(responsabilidades diversas, diretores, secretárias, dentre outros), a reserva de formas discursivas que elas contêm (palavras chaves como: “como [exercendo determinada função], afirmo que, ou digo que...”), o vínculo com a tarefa que envolvem (trabalhar em algo que existe fora de mim e pelo qual sou corresponsável). O segundo registro circunscreve-se às dimensões intrapsíquicas e intersubjetivas solicitadas pelas interações no grupo (GEFFARD, 2019, p. 75).

A fim de retomar a questão da percepção do conceito de transferência no campo da pedagogia institucional, é preciso, também, mencionar os trabalhos realizados há muitos anos por Francis Imbert e o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Institucional. Em “O inconsciente na sala de aula”, obra publicada em 1996, Imbert discute especificamente a questão da transferência e contratransferência ativas na classe institucionalizada. Esse livro, composto por cerca de trinta curtas monografias¹¹ — voltarei a esse termo mais adiante —, lança luz sobre situações percebidas como repetições transferenciais que, por vezes, são fontes de tensão ou sofrimento para professores e alunos, mas que são, também, oportunidades potenciais de abertura, e que devem ser identificadas e apreendidas. Uma das ideias centrais deste trabalho é que a situação pedagógica tende a reativar no professor elementos de sua própria infância, antigas formas de vínculos com outras pessoas aparentemente deixadas em segundo plano, mas com probabilidade de reaparecer na relação pedagógica vigente.

Algo que Freud ([1914]1991, p. 286, 287), no texto mencionado anteriormente, já apontava, do qual destaco a seguinte passagem:

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento exterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. [...] Todos que vêm conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus

¹¹ Ver nota da tradução anterior sobre este termo.

sentimentos. [...] Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

As decorrências dessas considerações para o contexto escolar e a relação com os professores são assim descritas por Freud ([1914]1991, p. 288): “Transferimos para eles [os professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa”.

Sim, bem lembrado. Assim, evocar a importância dos movimentos transferenciais potencialmente presentes no professor me leva a abordar brevemente uma instituição externa ao espaço da sala de aula, mas característica da pedagogia institucional, a saber, o grupo de escrita monográfica. O que é uma monografia neste campo de trabalho?

Além de certa diversidade nas modalidades de sua implementação em função da cultura de cada grupo participante das redes da pedagogia institucional, uma monografia é a produção de um texto que visa a esclarecer, ou explicar, o que se passa na sala de aula e, desta forma, provocar a elaboração do posicionamento subjetivo do profissional. Um membro do grupo de trabalho levanta traços de algo que se tornou um “acontecimento” na prática profissional (narração, notas, primeiro texto...) e esta contribuição é então retomada pela fala e pela escrita, em situação de grupo. O texto em andamento é objeto de mediação entre os participantes e se torna mediador, também, da relação de cada um com sua própria prática (GEFFARD, 2015, p. 121).

Diante das oscilações inevitavelmente causadas pela situação de ensino ou pela formação, parece-me que o grande valor das monografias é que são dispositivos de fala capazes de fazer operar o inesperado e o “inescutado¹²” que não deixam de acontecer. Quando essa história é compartilhada dentro de um grupo, no qual ela é

¹² Nota da tradução: Geffard faz um jogo de palavras aqui entre “*inattendues*” e “*inentendus*”, sendo que o primeiro termo pode ser traduzido como inesperado, mas o segundo não é um neologismo criado pelo pesquisador para se referir àquilo ao qual não se dá ouvidos, não dá uma escuta.

ecoada, quando as palavras usadas são moduladas pela escuta e fala do outro e, por vezes, ganham um novo sentido nos próprios ouvidos de quem as disse, acontece algo que chamo de laço de mediação entre o praticante e sua ação, entre ele e o grupo, e até mesmo entre suas próprias instâncias psíquicas (GEFFARD, 2018a, p. 100).

Terminarei, neste ponto, lembrando-me de ter ouvido Fernand Oury em várias ocasiões relatar uma observação que lhe foi feita em 1972, por seu analista, Jacques Lacan: “a monografia do estudante: muito provavelmente a única linguagem possível em pedagogia” (LAFFITTE, 1999, p. 17)

Referências

ARRIVÉ, M. Langage et inconscient chez Freud: représentations de mots et représentations de choses. **Cliniques méditerranéennes**, n. 68, p. 7-21, 2003. DOI <https://doi.org/10.3917/cm.068.0007>

AULAGNIER, P. **L'apprenti-historien et le maître-sorcier**. Paris: PUF, 2004. DOI <https://doi.org/10.3917/puf.aula.2004.01>

AULAGNIER, P. **Les destins du plaisir**. Paris: PUF, 1984.

BENJAMIM, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura**. v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012 [1936]. p. 213-241.

BENSLAMA, F. La question du contre-transfert dans la recherche. *In*: REVAULT D'ALLONES, C. et al. (org). **La démarche clinique en sciences humaines**. Paris : Dunod, 1989. p. 139-153

BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral**. v.1. Campinas, SP: Pontes, 1976 [1966].

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan.-abr, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BUXBAUM, E. Transference and Group Formation in Children and Adolescents. **The Psychoanalytic Study of the Child**, v. 1, p. 351-365, 1945. DOI <https://doi.org/10.1080/00797308.1945.11823142>

CORACINI, M.J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. *In*: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna/estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.

DUBOIS, A. **Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui**. 2011. 365 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation). Département de Sciences de l'éducation. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011.

FERENCZI, S. Psychanalyse et Pédagogie. *In*: FERENCZI, S. **L'enfant dans l'adulte**. Paris: Payot, 2006 [1908]. p. 29-39.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V**. Trad.: Elisa Monteiro e Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 [1983]. p. 144-162.

FREUD, S. Sur la psychologie du lycéen. *In*: FREUD, S. **Résultats, idées, problèmes**. 1890-1920. 4.ed. v.1. Paris: PUF, 1991 [1914]. p. 227-231.

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos. (1914-1916). Trad. e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1915].

FREUD, S. **Métapsychologie**. Paris: Gallimard, 2006 [1915].

FREUD, S. Uma dificuldade da psicanálise. *In*: FREUD, S. **História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1917]. p. 240-252.

GAVARINI, L. L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. *In*: MONCEAU, G. (org.). **L'analyse institutionnelle des pratiques**. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 37-55.

GAVARINI, L. L'institution des sujets : essai de dépassement du dualisme et de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, 17 (1), p.11-28, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100002>. Acesso em: 15 ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100002>

GEFFARD, P. ; DUBOIS, A. Pédagogie. *In*: VANDEVELDE-ROUGALE, A. *et al.* (org.). **Dictionnaire de sociologie clinique**. Toulouse: Érès, 2019. p. 466-470. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100002>

GEFFARD, P. À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue *Cliopsy*. **Cliopsy**, n. 21, p. 63-77, 2019. DOI <https://doi.org/10.3917/cliop.021.0063>

GEFFARD, P. **Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle**. Paris: L'Harmattan, 2018a.

GEFFARD, P. Une expérience de dispositif « TFPI » en formation d'enseignants. *In*: LAFITTE, P-J. (org.) **Coopération, éducation, formation : la pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle**. Année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris, FR: L'Hamattan, 2018. p. 203-213.

GEFFARD, P. Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I). **Cliopsy**, n.14, p. 117- 124, 2015. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2015-2-page-117.htm> . Acesso em: 15 ago.2021. DOI <https://doi.org/10.3917/cliop.014.0117>

GLADY, M. Langage, société et clinique. *In*: VANDEVELDE-ROUGALE, A. *et al.* **Dictionnaire de sociologie clinique**. Toulouse : Érès, 2019. p. 397-400. DOI <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0397>

IMBERT, F. **L'inconscient dans la classe**. Transferts et contre-transferts. Paris: E.S.F., 1996.

KAËS, R. **L'institution et les institutions : Études psychanalytiques**. Paris: Dunod, 2003 [1987].

KAËS, R.; ANZIEU, D. **Chronique d'un groupe**. Paris: Dunod, 1976.

LACAN, J. **Le Séminaire, Livre XVII**. L'envers de la psychanalyse. Paris: Le Seuil, 1985 [1968-69].

LACAN, J. **Le séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse**. Paris: Le Seuil, 1986 [1959-60].

Lacan, J. Posição do inconsciente. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1960]. p. 843-864.

LACAN, J. **Le séminaire, Livre VII**. Paris; Le Seuil, coll. « Champ freudien », 1990 [1960-61].

LACAN, J. **Le séminaire livre VIII: le transfert**. Paris: Le Seuil, 1991 [1960-61].

LACAN, J. L'étourdit. *In*: LACAN, J. **Autres écrits**. Paris: Le Seuil. 2001 [1972]. p. 449-496.

LAFFITTE, R. **Mémento de pédagogie institutionnelle: Faire de la classe en milieu éducatif**. Nîmes: Champ social, 1999.

LAPLANCHE, J.-B. ; PONTALIS, J. **Vocabulaire de la psychanalyse**. Paris: PUF, 1967.

LEBRUN, J-P. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

LEVI-STRAUSS, C. **Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss**. Paris: PUF, 1968.

LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye: Martinus Nijhoff, 1974. DOI <https://doi.org/10.1007/978-94-015-1111-7>

LOURAU, R. **L'analyse institutionnelle**. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

MANNONI, M. **Amour, haine, séparation**. Renouer avec la langue perdue de l'enfance. Paris: Denoël, 1993.

MICHAUD, G. **La Borde...un pari nécessaire**. De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle. Paris: Bordas, 1977.

MILHAUD-CAPPE, D. **Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique. 1908-1937**. Paris: Vrin, 2007.

OURY, J. **La psychothérapie institutionnelle de Saint-Alban à La Borde**. Paris: Éditions d'une, 2016. DOI <https://doi.org/10.3917/chaso.ouryj.2001.01>

OURY, J. **Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle**. Nîmes: Champ social, 2001.

OURY, F. Transferts, transports, déplacements et résurgences. *In*: POCHET, C. ; OURY, F. ; OURY, J. « **L'année dernière j'étais mort...** » **signé Miloud**. Nîmes: Champ social, 1997. p. 115-131.

OURY, F. ; VASQUEZ, A. **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris: Maspero, 1982 [1967].

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v.29, n.2, p. 267-300, 1992. DOI <https://doi.org/10.3102/00028312029002268>

TAVARES, C. N. V. **Identidades itine(r)rantes: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2010.

TAVARES, C. N. V.; LIMA, N.L. Lógicas discursivas na relação com o saber em práticas discursivo-pedagógicas de ensino-aprendizagem de línguas. *In*: DEUS, J.; SANTOS, J.S. (org.). **Análise do discurso em perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2022. (no prelo)

TOSQUELLES, F. Désir et institution. **Recherches**, n.11, p. 7-21, 1973.

TOSQUELLES, F. **Éducation et psychothérapie institutionnelle**. Nîmes: Champ social, 2006 [1984]. DOI <https://doi.org/10.3917/chaso.tosqu.2006.01>

VASQUEZ, A. **Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe**. Étude des classes primaires actives françaises. Pédagogie Institutionnelle. 379 fls. Thèse (Doctorat de psychologie), Université de la Sorbonne, Paris, 1966.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1996.

Entrevista recebida em: 15.10.2021

Entrevista aprovada em: 30.12.2021



Tradução

Tradução para dublagem de autor, controle autoral e de performance nas versões dubladas dos filmes de Stanley Kubrick¹

Auteur dubbing Translation, performance and authorial control in the dubbed versions of Stanley Kubrick's films

Serenella ZANOTTI*

Tradutores: Marileide Dias ESQUEDA**
Fernando Franqueiro GOMES***

ABSTRACT: Stanley Kubrick was one of the few film directors who took an active role in the creation of foreign-language versions. From *A Clockwork Orange* onwards, he personally chose the dubbing director for all the dubbed versions and had an active part in the voice casting (CHIARO, 2007; NORNES, 2007). By looking at a variety of sources, this chapter aims to illustrate the genesis of the dubbed versions of Kubrick's films, focusing on the film director's role and degree of intervention in the production process. It will be argued that, by overseeing all aspects of the dubbing process, Kubrick conferred a special status on the foreign-language releases of his films, which are to be regarded as

RESUMO: Stanley Kubrick foi um dos poucos diretores de cinema que desempenhou um papel ativo na criação de versões fílmicas em língua estrangeira. Após a produção e direção de *Laranja Mecânica*, ele selecionou, pessoalmente, os diretores de dublagem para todas as versões dubladas e desempenhou um papel ativo na seleção do elenco de vozes (CHIARO, 2007; NORNES, 2007). Analisando uma variedade de fontes, este trabalho visa ilustrar a gênese das versões dubladas dos filmes de Kubrick, enfatizando o papel do diretor de cinema e seu nível de intervenção no processo de produção. Argumentar-se-á que, ao supervisionar todos os aspectos do processo de dublagem, Kubrick conferiu

¹ Traduzido sob autorização da John Benjamins Publishing Company.

* Professora Associada do Departamento de Língua Inglesa da Università degli Studi Roma Tre, Itália. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6622-7775>. serenella.zanotti@uniroma3.it

** Doutora. Professora Associada do ILEEL/UFU e PPGEL/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6941-7926>. marileide.esqueda@ufu.br

***Doutorando PPLET/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6552-3134>. fernandofranq@hotmail.com

authorized versions on which an unusually evident authorial imprint was imposed.

um status especial aos lançamentos em língua estrangeira de seus filmes, que devem ser considerados como versões autorizadas, às quais foi imposta uma marca autoral extraordinariamente inequívoca.

PALAVRAS-CHAVE: Dubbing. Film Translation. Authorial Control. Stanley Kubrick. Archival Research.

KEYWORDS: Dublagem. Tradução Fílmica. Controle Autoral. Stanley Kubrick. Pesquisa Arquivística.

Apresentação da tradução

Os Estudos da Tradução estabelecem, desde há muito, profícuas inter-relações com os Estudos Literários e Fílmicos, dando origem a diversas propostas de pesquisas interartes (DIAZ CINTAS, 2009; GAMBIER, 2003).

Nosso interesse, na qualidade de tradutores e pesquisadores em Estudos da Tradução, por estudos que preveem essas propostas de pesquisas, resultou, em 2014, em um trabalho intitulado “A tradução para o português dos palavrões em *Os Infiltrados*, de Martin Scorsese” (GOMES, 2014). Buscamos, nesse trabalho, discutir a forma como os palavrões presentes nos diálogos do filme *Os Infiltrados*, lançado em 2006, foram traduzidos para suas respectivas legendas em português. Observamos as estratégias tradutórias utilizadas nas legendas do filme por meio da taxonomia geral lançada por Yves Gambier (2003), a saber, omissão, equivalência e neutralização. Também levamos em consideração as discussões sobre o mercado de legendagem no Brasil e suas restrições relacionadas a palavrões a partir dos trabalhos de Diaz Cintas (2009), Esqueda (2012), Argentin e Esqueda (2012) e Esqueda *et al.* (2011). Refletimos, ainda, sobre a importância dos palavrões para o desenvolvimento da trama fílmica construída por Scorsese, desde a contextualização do ambiente até o desenvolvimento dos personagens.

O trabalho de adaptação de obras literárias para o cinema feito por Martin Scorsese também foi objeto de outras investigações nossas (GOMES, 2018). Estudamos

o romance *Ilha do Medo*, de Dennis Lehane, e sua versão cinematográfica, de 2010. A pesquisa retratou o trabalho de adaptação de Scorsese, tendo como cerne a construção do personagem principal da narrativa, Edward “Teddy” Daniels, que além de protagonizar o romance e, conseqüentemente, o filme, é o elo entre todos os focos narrativos e visuais da produção. As noções de transcrição, de Haroldo de Campos (2010), e de tradução intersemiótica, de Julio Plaza (1997), somaram-se às nossas reflexões.

Atualmente, nosso olhar volta-se para outro importante diretor de cinema, Stanley Kubrick, por sua importância para a história do cinema e peculiar característica de controle de suas produções, principalmente quando exibidas em países de fala não inglesa. Os filmes *O Iluminado*, *Laranja Mecânica* e *Nascido Para Matar*, que são transcrições dos respectivos romances *O Iluminado*, de Stephen King, *Laranja Mecânica*, de Anthony Burgess e *Nascido Para Matar*, de Gustav Hasford, estão no foco de nossas análises atuais.

É sabido que Stanley Kubrick foi um diretor metódico e quase “obsessivo” com o seu trabalho, buscando sempre o máximo perfeccionismo em todos os aspectos de seus filmes, tanto que, na maioria deles, além de diretor, Kubrick também atuava como roteirista, produtor e até, em alguns casos, como editor e montador. O cineasta sempre fez questão de estar presente em vários momentos da pós-produção dos filmes e acompanhar o trabalho de outros profissionais, assegurando que tudo saísse conforme ele tinha planejado.

Recentemente, nos deparamos com o texto *Auteur dubbing: translation, performance and authorial control in the dubbed versions of Stanley Kubrick's films* (em tradução nossa: “Tradução para dublagem de autor, controle autoral e de performance nas versões dubladas dos filmes de Stanley Kubrick”), de autoria de Serenella Zanotti, publicado, em 2019, na obra *Reassessing Dubbing: historical approaches and current trends*

(em tradução nossa: “Reavaliando a dublagem: abordagens históricas e tendências atuais”), da editora John Benjamins.

O texto, que respalda o que antes dissemos sobre o cuidado de Kubrick com seus filmes e o seu envolvimento nas diferentes fases das produções, evidencia, através de materiais e entrevistas, essa peculiar característica do diretor, que atuava diretamente nos processos de tradução, legendagem e dublagem de suas produções.

No texto que se segue, cujos direitos de tradução nos foram cedidos pela Editora John Benjamins, Serenella Zanotti observa que Stanley Kubrick chegava ao ponto, inclusive, de selecionar, ele mesmo, as equipes de tradutores, legendadores, diretores de dublagem e dubladores em vários países para os quais seus filmes seriam lançados, supervisionando cada etapa do processo.

O texto de Zanotti aponta que o principal motivo para Kubrick acompanhar o processo de tradução, legendagem e dublagem de seus filmes era o de fazer chegar ao espectador uma produção que não tivesse passado por alterações ou perdas de quaisquer natureza. Zanotti utiliza o termo *auteur dubbing*, que aqui adotamos, em nossa tradução para a língua portuguesa, “dublagem de autor”, com a intenção de aludirmos às teorias de “cinema de autor”, de François Truffaut (cf. nota de rodapé número 1 do artigo traduzido por nós).

Por fornecer importantes informações e noções, propomos, a seguir, a tradução do texto de Serenella Zanotti, que explica, de forma detalhada, a “dublagem de autor” de Stanley Kubrick.

Esperamos que a tradução que se segue não apenas beneficie os estudiosos dos Estudos da Tradução, dos Estudos Literários ou Fílmicos a melhor conhecerem o estilo de Kubrick, mas também a reflitam sobre o importante papel atribuído pelo cineasta à tradução audiovisual, em suas modalidades de tradução para produção de legendas e dublagens, que têm o potencial de levar as produções fílmicas a diferentes países e idiomas, de forma a engrandecê-las, dando origem a diálogos interartes.

Referências desta Apresentação

ARGENTIM, J. P.; ESQUEDA, M. D. A tradução para o inglês de variantes dialetais em Lisbela e o Prisioneiro. **Tradução & Comunicação**, n. 24, p. 95-110, 2012.

CAMPOS, H. de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DIAZ CINTAS, J. **New trends in audiovisual translation**. 1 ed. Bristol: Multilingual Matters, 2009. DOI https://doi.org/10.1057/9780230234581_1

GAMBIER, Y. Screen Transadaptation: Perception and Reception. **The Translator**. Studies in Intercultural communication. Manchester, v. 9, n. 2, p. 171-189, 2003. DOI <https://doi.org/10.1080/13556509.2003.10799152>

GOMES, F. F. **A tradução para o português dos palavrões do filme Os Infiltrados, de Martin Scorsese**. 2014. 45 f. Monografia (Bacharelado em Tradução) – Universidade Federal de Uberlândia.

GOMES, F. F. **Dennis Lehane e Martin Scorsese: dois olhares sobre a construção da personagem Edward "Teddy" Daniels de Ilha do Medo**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ESQUEDA, M. D. O filme "Tropa de Elite" em espanhol: a questão da tradução dos palavrões. **Abehache**. v. 2, n. 3, São Paulo, p. 145-161, 2012.

ESQUEDA, M. D. *et al.* A Grande Família – O filme e The Big Family – The film: a tradução no ensino comunicativo de línguas. **Tradterm**, v. 18, p. 265-296, 2011. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2011.36764>

PLAZA, J. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ZANOTTI, S. Auteur dubbing Translation, performance and authorial control in the dubbed versions of Stanley Kubrick's films. *In: Reassessing Dubbing: historical approaches and current trends*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2019. p. 80-100. DOI <https://doi.org/10.1075/btl.148.04zan>

Tradução do texto:

*Auteur dubbing*². Translation, performance and authorial control in the dubbed versions of Stanley Kubrick's films, de autoria de Serenella Zanotti, publicado na obra *Reassessing Dubbing: Historical approaches and current trends*, organizada por Irene Ranzato e Serenella Zanotti, em 2019.

Editora: John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia
<https://benjamins.com/catalog/btl.148>

1 Introdução³

A reputação de Stanley Kubrick, como cineasta-autor, "totalmente refletida em seu trabalho" (CIMENT, 2001, p. 41), é com frequência associada à imagem do perfeccionista obsessivo "marcadamente presente em todas as etapas da produção cinematográfica" (McDOUGAL, 2003, p. 62). Entretanto, embora o compromisso do diretor em manter um "controle autocrático sobre um determinado trabalho" (CIMENT, 2001, p. 41) faça parte da lenda sobre Kubrick, seu envolvimento na produção das versões estrangeiras de seus filmes é raramente comentado por seus estudiosos, se é que alguma vez já o foi. Deve-se notar que esses dois aspectos do *modus operandi* artístico de Kubrick - seu perfeccionismo, por um lado, e, por outro, sua preocupação com o destino de seus filmes traduzidos - estão relacionados de forma interessante em vários artigos publicados na imprensa internacional ao longo dos anos. Quando escreveu para o *Le Nouvel Observateur* por ocasião do lançamento francês de *Nascido Para Matar*, em outubro de 1987, Alain Riou observou:

Todos conhecem o lendário Kubrick - um demônio de beleza, por assim dizer, da mesma forma que existem demônios do crime, que

² Nota dos Tradutores: *Auteur dubbing translation* foi traduzido como "Tradução para dublagem de autor", levando-se em consideração as teorias de "cinema de autor", de François Truffaut.

³ Eu gostaria de agradecer ao SK Film Archives LLC, à Warner Bros., à Universidade de Artes de Londres e aos doadores dos Arquivos Stanley Kubrick por me concederem a permissão de publicar trechos dos materiais não publicados. Eu também sou grata a Georgina Orgill e todos os membros da equipe do Arquivo Stanley Kubrick por sua ajuda e sugestões. Além disso, eu gostaria de agradecer a Filippo Ulivieri por compartilhar suas ideias e matérias sobre Stanley Kubrick e a dublagem.

reina, escondido em um *bunker* secreto, sobre um exército de agentes que se movimentam em todo o mundo para garantir uma projeção de boa qualidade para seus filmes. Um perfeccionista, um maníaco que tende ao mínimo detalhe, e cujo último filme, finalmente entregue após sete anos de silêncio, empurra a precisão para as fronteiras da loucura. Tudo isso é verdadeiro e falso ao mesmo tempo. O certo é que o diretor de *Laranja Mecânica* procura controlar o máximo possível a distribuição de suas obras, cuidando delas como um pai cuida de seus filhos, a ponto de confiar aos diretores que são consagrados em seu próprio país a delicada tarefa de supervisionar as versões em língua estrangeira. (RIOU, 1987, p. 53-54, minha tradução)

Como diretor de cinema que exerceu controle sobre todos os aspectos da produção e pós-produção, Kubrick também desempenhou um papel determinante na distribuição de seus filmes no exterior e teve um papel ativo na tradução dos diálogos filmicos. Nas palavras de Michel Ciment, “o cuidado extremo que ele [trouxe] ao lançamento de seus filmes simplesmente reflete sua preocupação em vê-los exibidos nas melhores condições possíveis, sem que sejam comprometidos por uma má impressão, projeção defeituosa ou dublagem rasa” (2001, p. 42), razão pela qual ele supervisionou pessoalmente todas as versões dubladas (CIMENT, 2001, p. 41). Como destacou o tradutor espanhol escolhido por Kubrick, Vicente Molina Foix, o envolvimento do diretor extrapolava o processo de produção, pois ele era muito ativo também nas fases de marketing e distribuição:

Não creio que o público em geral saiba que esse diretor, que tem uma merecida reputação como perfeccionista, agia dessa forma não apenas ao filmar e editar seus filmes, mas também no momento da preparação e distribuição. Kubrick estava no controle de todo o processo, às vezes impondo drasticamente sua vontade aos estúdios de Hollywood, e exigindo que seus filmes fossem lançados, em todos os países do mundo onde a dublagem é a norma, em versões que ele mesmo supervisionou além dos limites convencionais, desde a tradução até o diretor de dublagem e a voz de cada ator principal. (MOLINA FOIX, 1999, minha tradução)

Todos os aspectos de seus filmes traduzidos “foram cuidadosa e pessoalmente supervisionados pelo diretor” (MOLINA FOIX, 2005, *In*: PÉREZ-GONZÁLEZ, 2014, p. 191). Kubrick prestava muita atenção “aos mínimos detalhes linguísticos” (MOLINA FOIX, 2005), fazendo com que os diálogos e legendas traduzidos fossem retraduzidos para o inglês ou cuidadosamente revisados por linguistas. Como observa McQuiston (2013, p. 8), “apesar da aparente desconfiança de Kubrick em relação aos idiomas de seus filmes, ele assegurou que suas versões em língua estrangeira não omitissem nada essencial”, o que é “uma prova de sua preocupação com a clareza e o significado linguísticos”, mas também um indício da importância que Kubrick atribuía à tradução de filmes como um fator crucial para garantir o sucesso internacional de bilheteria e perante à crítica.

A preocupação de Kubrick foi muito além de garantir que os roteiros de dublagem e legendagem representassem fielmente os diálogos originais – após a produção e direção de *Laranja Mecânica*, ele selecionou, pessoalmente, os diretores de dublagem para todas as versões dubladas e tomou decisões sobre o elenco de vozes. Segundo Molina Foix, Kubrick “realizava a gravação de diferentes vozes de dubladores enviadas para sua avaliação” e selecionava pessoalmente “uma voz específica para cada parte” (MOLINA FOIX, 2005, *In*: PÉREZ-GONZÁLEZ, 2014, p. 191). Seleções como essas não são incomuns quando se trata também de seus tradutores e colaboradores, e parecem ser bastante consistentes em evidenciar, de forma bastante clara, o envolvimento do diretor no processo de tradução dentro do contexto de seu perfeccionismo obsessivo. Embora o mito do diretor de cinema diligente e protetor de seu trabalho tenha sido questionado por um estudo recente, que tendeu a enfatizar a dimensão colaborativa do método de trabalho de Kubrick (McAVOY, 2015), não há dúvidas de que sua abordagem de tradução de filmes tenha sido bastante incomum. O objetivo deste texto é precisamente lançar alguma nova luz sobre esse aspecto subexplorado do trabalho do diretor de cinema. Ao olhar para uma

variedade de documentos do Arquivo Stanley Kubrick, em Londres⁴, este trabalho procura ilustrar o que os materiais arquivados podem revelar sobre o papel e o nível de intervenção desse diretor no processo de dublagem, bem como seu método de trabalho quando se trata de versões em língua estrangeira.

Como tentarei ilustrar, embora o nível de envolvimento pessoal de Kubrick no processo de tradução varie de filme para filme, e de versão estrangeira para versão estrangeira, a maioria das versões dubladas de seus filmes podem ser consideradas como portadoras, em maior ou menor grau, de uma marca autoral.

2 Stanley Kubrick e versões em idiomas estrangeiros

Como observa Mark Betz (2009, p. 50),

O que depõe contra a dublagem é a falta de sincronismo labial e sonoro entre a voz e o corpo, precariedade das performances e do som e alteração ou eliminação da trilha sonora e do design do filme original. A qualidade da performance é frequentemente notada como sofrível nos filmes dublados, pois as qualidades vocais, tons e ritmos de idiomas específicos, combinados com os gestos e expressões faciais que marcam os personagens e estilos de performance nacionais, são perdidos na tradução. A maioria dos críticos de dublagem veem-na, portanto, como menos autêntica do que a legendagem, devido às alterações que ela provoca nas performances filmadas e à destruição que ela causa na trilha sonora do filme.

A fim de conceder acesso a seus filmes nas melhores condições possíveis, Kubrick cuidou minuciosamente de todos os aspectos do processo de dublagem, desde a tradução até o elenco de vozes e performance - um fato que aponta para sua consciência do poder da tradução de filmes sobre os efeitos de recepção. Não

⁴ O Arquivo encontra-se no Centro de Arquivos e Coleções Especiais da Universidade de Artes, em Londres (UAL).

surpreendentemente, o “cuidado obsessivo” que ele dedicou às versões dubladas de seus filmes foi mote recorrente na imprensa francesa, na qual afirmações como “Stanley Kubrick teve cuidado alucinado com a dublagem de seus filmes” (minha tradução)⁵ não foram incomuns. Em 1987, falando com a jornalista do *Le Monde*, Danièle Heymann, o diretor explicou o método que vinha aperfeiçoando ao longo dos anos para lidar com versões estrangeiras:

Você também acompanha de perto a dublagem e legendagem de seus filmes?
Isso é verdade para a dublagem. Eu escolho bons diretores para todos os quatro idiomas envolvidos: espanhol, italiano, alemão e francês. Eu ouço os testes de vozes que eles propõem. Eu os deixo gravar a trilha sonora e depois a trazemos de volta aqui para mixá-las. A mixagem é crucial para obter certo equilíbrio no resultado final. O som gravado em estúdio é sempre muito rico, muito limpo, comparado ao som original, que foi gravado ao ar livre. Por isso, muitas vezes, temos de atenuar o som, cortar certas frequências, reduzir a qualidade para que pareça mais autêntica. (HEYMANN, 2005, p. 477)

Aqui Kubrick parece estar minimizando sua abordagem “intervencionista” em relação às versões estrangeiras, buscando transparecer que sua ação limita-se à escolha dos diretores de dublagem, elenco de vozes e mixagem de som. Localizada no Arquivo Stanley Kubrick está uma cópia original datilografada dessa entrevista, com sugestões de alterações e passagens eliminadas da escrita de Kubrick⁶. A entrevista, que foi publicada após a estreia de *Nascido para Matar*, abordou vários tópicos, incluindo a tradução. Algumas observações muito interessantes são encontradas em passagens que não foram incluídas na publicação final da entrevista. Por exemplo, quando Heymann pergunta a Kubrick se ele tinha ficado feliz com as versões dubladas que ele recebeu dos diretores franceses, ele diz: “Claro!”, na versão oficialmente publicada, ao

⁵ “Cannes 1999”, La Croix, 20 de maio de 1999. (Disponível em: <https://www.la-croix.com/Archives/1999-05-20/%20Cannes-1999- NP -1999-05-20-475391>. Acesso em: 3 nov. 2017).

⁶ SK/1/2/8/5.

passo que ele pareceu muito menos entusiasmado na entrevista original: “Ah sim... eu estou satisfeito com as versões, com todas as versões dos meus filmes, nas quais estive envolvido [...] escolhendo o diretor e o tradutor [...]. E certificando-me de que havia recursos financeiros suficientes para contratar bons atores” (p. 47). Mas quando se trata da versão francesa de *Nascido para Matar*, Kubrick era bastante vago, já que a pessoa que tinha iniciado os trabalhos, ou seja, o diretor de cinema francês Henri Verneuil, foi substituído em um determinado momento durante a produção por outro diretor, Michel Deville, que tinha supervisionado a versão francesa de *O Iluminado*. Quando questionado sobre as versões dubladas em geral, Kubrick afirmou de forma bastante eloquente: “É como fazer outro filme” (p. 46), e depois passou a explicar todo o processo em pormenores. Na visão do diretor, “duas coisas [podem] dar errado com as versões estrangeiras: primeiramente os roteiros podem ser muito mal traduzidos, e, por consequência, mal interpretados”. Ele argumentou que, uma vez que a tradição era que a mixagem fosse feita no país de destino, pessoas que não conheciam o filme manejavam todo o processo e, muito frequentemente, devido à pressão de tempo, trabalhavam de forma muito rápida, causando um enorme impacto no resultado final. Como consequência, a mixagem era, muitas vezes, feita de tal forma “que o diálogo permanecia em volume alto, e todo o resto ficava de fora” (p. 48). Depois de *2001: Uma Odisseia no Espaço* a abordagem de Kubrick com relação às versões dubladas mudou, pois ele entendeu que uma maneira de fugir do problema era garantir que os mesmos profissionais de mixagem, que tinham mixado o filme em inglês, cuidassem também das versões estrangeiras.

Essa passagem da entrevista revela *insights* sem precedentes sobre a realização dos seus filmes dublados, mostrando o quão centralizadora, estruturada e cuidadosamente gerenciada era sua abordagem para trabalhar com as versões em idiomas estrangeiros. Nosso interesse aqui, em especial, é o reconhecimento de Kubrick de que ele devia a ideia de utilizar os mesmos profissionais de mixagem para

mixar as versões em inglês e as versões estrangeiras dubladas à MGM, que ele considerava ser a única maneira de garantir a qualidade sonora em todas as versões. No entanto, a intervenção autoral do diretor foi muito além do campo da engenharia de som, deixando sua marca pessoal em todos os aspectos das versões dubladas de seus filmes.

3 Dublagem de autor

Como observa Abé Mark Nornes (2007, p. 14), os cineastas relutam em se envolver na tradução e preferem deixar para os distribuidores a tarefa de cuidar da transferência linguística:

[...] a maioria dos roteiristas e diretores nunca participa da tradução de seus trabalhos. Os produtores do filme assumem a responsabilidade pela supervisão, quando ela acontece. Na maioria das traduções, os distribuidores (que geralmente veem filmes e televisão mais como produto do que como arte) e seus tradutores assumem total controle e geralmente cortam, censuram e revisam o texto original para atender aos caprichos e costumes culturais locais.

Isso é precisamente o que Kubrick tentou evitar, pois foi um dos poucos diretores de cinema que entendeu a tradução de filmes “como parte integrante do processo da criação artística de um filme e não como um mero apêndice sujeito às forças do mercado” (DIAZ CINTAS, 2001, p. 207). Steve Southgate, que estava encarregado das operações técnicas europeias para a Warner Brothers e trabalhou em todos os filmes de Kubrick a partir de *Laranja Mecânica*, lembrou a preocupação do diretor e seu envolvimento pessoal com a distribuição de seus filmes no exterior:

Ele pertencia à indústria cinematográfica e sabia como era seu funcionamento, inclusive em todos os países do mundo. Ele conhecia todas as pessoas que dublavam, os diretores de dublagem, os atores, ele tinha relações com diretores estrangeiros que supervisionavam seu trabalho, já que ele não podia estar lá para supervisionar por si mesmo.

Tivemos que ir a todos os cinemas para garantir que as luzes de projeção estivessem corretas, que o som estivesse correto, que as proporções estivessem corretas, que as telas estivessem limpas. (In: BOGDANOVICH, 1999, grifos meus)

Em países como França, Itália, Alemanha e Espanha, que comumente dublam filmes importados, o surgimento de uma sólida indústria de dublagem, com estúdios especializados que empregam um pequeno corpo de profissionais altamente especializados, levou ao desenvolvimento de um conjunto de práticas e convenções altamente padronizadas. Foi especificamente para escapar das rotinas e deficiências da dublagem industrial que “com o tempo diretores, como Stanley Kubrick e Steven Spielberg, escolheram trabalhar com diretores de dublagem escolhidos a dedo” (MIRA, 2010, p. 106), ou decidiram se envolver pessoalmente na criação de uma versão em língua estrangeira, como foi o caso da versão em DVD de *O Tigre e o Dragão*, de Ang Lee, supervisionada diretamente tanto pelo diretor quanto pelo roteirista (NORNES, 2007, p. 14). Como Alberto Mira (2010, p. 106) aponta, “tal dublagem de autor tem seus próprios problemas, pois parece ser uma condição central da dublagem que ela seja ‘invisível’, e o público rejeitará veementemente a dublagem que chama a atenção para si mesma”. Esse foi o caso da versão espanhola dublada de *O Iluminado*.

Molina Foix explica que Kubrick estava muito preocupado com as versões em espanhol de seus filmes, para as quais ele selecionou pessoalmente diretores de cinema que ele admirava:

Kubrick, cuja filha conhecia bem o espanhol e lhe deu vários conselhos, teve um cuidado especial com a versão espanhola de seus filmes. Carlos Saura, Jaime de Armiñán, Mario Camus (ele também pensou em Víctor Erice, que não estava disponível naquela época) são os diretores espanhóis que Kubrick escolheu, por admirar seus trabalhos, para a supervisão das versões em espanhol, evitando as ações corriqueiras dos estúdios de dublagem. Eles podem testemunhar o quanto ele era exigente, às vezes de forma obsessiva. (MOLINA FOIX, 1999, minha tradução)

Kubrick não queria que as versões dubladas soassem como filmes dublados, portanto ele insistiu em contratar diretores de dublagem que fossem diretores de cinema e em associar-se a tradutores nos quais pudesse confiar.

Como destaca Molina Foix (2005), ele adotou a mesma abordagem para todos os seus filmes, “cuidando com muito carinho” de todos os aspectos, desde a qualidade de produção até a tradução, exigindo “fidelidade escrupulosa ao diálogo original” (minha tradução) e uma abordagem diferente daquela da dublagem comum. As versões em espanhol foram direta e constantemente supervisionadas pelo diretor de cinema, que prestou atenção às minúcias, tanto na tradução quanto nas performances dos atores-dubladores⁷: “todos eles foram direta e constantemente supervisionados por Kubrick em seus mínimos detalhes linguísticos ou vocais (o diretor recebeu os testes de vozes dos diferentes atores para cada um dos papéis do filme, e os escolheu ele mesmo)” (MOLINA FOIX, 2005, minha tradução). Dado o envolvimento de Kubrick no processo, as versões dubladas de seus filmes podem ser descritas como tendo a marca do cineasta. Portanto, proponho o termo *auteur dubbing*⁸ (dublagem de autor) para descrever uma abordagem de dublagem que incorpora a visão do diretor do filme como um efeito da colaboração do tradutor com o artista⁹.

⁷ Nota dos Tradutores: o termo em inglês *dubbing actors* (“atores-dubladores” ou simplesmente “atores”) é por vezes utilizado no texto em contraposição ao termo *dubbers* (dubladores). Serenella Zanotti refere-se a *dubbing actors* como os profissionais que eram contratados para as dublagens dos filmes de Kubrick, mas que não necessariamente pertenciam à indústria de dublagem, neste caso, os *dubbers*. Segundo a autora, Kubrick preferia contratar atores para dublarem seus filmes, em vez de dubladores pertencentes à indústria. Ver seção 3.5 a seguir.

⁸ Minha definição de “dublagem de autor” é derivada da definição de “descrição de autor”, de Szarkowska, uma abordagem que “incorpora a visão criativa do autor no roteiro [...] e, portanto, fornece ao descritor de áudio a licença artística para se afastar do ditame do objetivismo” (2013, p. 383). Ver Hodson (2017) para uma discussão sobre conceitos de autoria.

⁹ Assim como nos é lembrado por Nornes (2007, p. 221), no caso da dublagem, “o tradutor deve fazer parte da ‘equipe de técnicos, tradutores e atores’, em vez de ser considerado um profissional isolado, enquanto todo o trabalho de dublagem é realizado por múltiplos colaboradores”.

3.1 Filmagens que têm em mente as versões em línguas estrangeiras

A preocupação de Kubrick em garantir o envolvimento do espectador nas versões em língua estrangeira de seus filmes é epitomizada na famosa cena do manuscrito de Jack em *O Iluminado*. Este é um momento-chave do filme que marca o início da inclinação de Jack à loucura. Sua esposa Wendy descobre que ele só digita a mesma frase há semanas (“*All work and no play makes Jack a dull boy*” / “Muito siso e pouco riso fazem de Jack um infeliz”), um sintoma de sua crescente alienação. Kubrick entendeu que essa cena caracterizava-se como uma reviravolta no filme, e que, portanto, não teria impacto se traduzida em legendas, e por isso foram inseridas filmagens com diferentes versões da cena com a frase traduzida e dublada para quatro idiomas (ver HOOTON, 2015). Várias pilhas de papéis datilografados contendo as versões em francês, alemão, italiano e espanhol das páginas que aparecem na tela como folhas de Wendy do manuscrito de Jack estão, de fato, armazenadas no Arquivo Stanley Kubrick (SK/15/3/4/2). Curiosamente, não apenas o leiaute visual das páginas muda em cada versão, mas também diferentes associações são desencadeadas em cada tradução, pois o objetivo é transmitir o estado de espírito de Jack e não o significado do provérbio.

O uso de filmagens inseridas em múltiplos idiomas não é exclusivo dos filmes de Kubrick (ver O’SULLIVAN, 2013), mas alia-se à preocupação do diretor com o destino de seu trabalho na tradução e, talvez, mais importante do que isso, à sua compreensão do efeito ilusionista da dublagem como técnica que contribui para o efeito ilusionista do cinema. Refletindo sobre a qualidade hipnótica do filme, Kubrick afirmou certa vez:

Acho que um público que assiste a um filme ou a uma peça de teatro está em um estado muito semelhante ao de sonhar, e que a experiência da dramaturgia torna-se uma espécie de sonho controlado [...]. Mas o ponto importante aqui é que o filme se comunique em um nível subconsciente, e o público responda ao formato básico da história em

um nível subconsciente, como responde a um sonho. (In: WEINRAUB, 1972, p. 26)

Ele estava ciente do impacto que a tradução, e a dublagem em especial, têm na recepção dos filmes e da forma como elas contribuem para a criação da ilusão cinematográfica, portanto, prestou especial atenção à natureza material do processo de representação por trás dessa ilusão e decidiu se envolver diretamente no processo de tradução.

3.2 Escolha do diretor de dublagem

A principal tarefa do diretor de dublagem é orientar o trabalho interpretativo dos dubladores:

Assim como o diretor de uma peça de teatro ou filme, o diretor de dublagem é responsável por incitar, estimular e instruir os dubladores para que realizem suas melhores performances. Ele pode exigir que as falas sejam lidas de maneira diferente, redirecionando a ênfase e mudando a expressão. Sugestões e críticas relativas à entonação, expressão e projeção da voz também são feitas pelo diretor. Antes de cada tomada, o diretor pode acrescentar uma observação ou dois esboços para as cenas que estão sem os devidos contextos, com vistas a ajudar o dublador: onde está o personagem, o que o personagem sente, qual a mensagem que se pretende transmitir. (WHITMAN-LINSEN, 1992, p. 82)

Os diretores de dublagem com quem Kubrick escolheu trabalhar foram selecionados, na maioria dos casos, em virtude de serem externos à indústria da dublagem local e também muito bons na direção dos atores. Por exemplo, Kubrick alegou ter abordado o diretor espanhol Carlos Saura para supervisionar a versão espanhola de *Laranja Mecânica*, não só porque ele o achava “um diretor extremamente brilhante”, mas especialmente pela “forma maravilhosa como coordenava seus atores” (ver MOLINA FOIX, 1980).

Ao lembrar como se tornou a diretora da dublagem francesa de *De olhos bem fechados*, a cineasta Pascale Ferran observou que, embora a grande maioria das dublagens fosse dirigida por profissionais da área, em se tratando de diretores de cinema como Kubrick e Fellini, esse dificilmente era o caso:

A grande maioria dos filmes dublados é dirigida por diretores de dublagem profissionais. Kubrick e Fellini são exceções bem conhecidas, pois ambos estavam muito atentos às dublagens de seus filmes, para as quais eles geralmente escolhiam diretores de cinema. [...] Para Kubrick, a linha de conduta era clara: na maioria das vezes, ele escolhia trabalhar com diretores de cinema, exceto nos países onde trabalhava com um diretor de dublagem de confiança, como era o caso na Itália. Este também era o caso na França, oferecendo, inclusive, a dublagem de *O Iluminado* a Michel Deville. Para *De olhos bem fechados*, a versão espanhola foi dirigida por Carlos Saura e a versão alemã por Edgar Reitz, diretor de *Heimat*. (In: MILLON E RENOUEAU, 1999, minha tradução)

A prática de contratar diretores de cinema para supervisionar a dublagem em língua estrangeira não era exclusiva de Stanley Kubrick. Como sugerido por Renouard (1999, p. 47),

Dentre os cineastas franceses que serviram os estrangeiros, podemos citar Louis Malle, que supervisionou a versão francesa de *O poderoso Chefão*, de Coppola; Alain Resnais, que trabalhou no *Quinteto*, de Altman; Michel Deville, que foi contratado duas vezes por Stanley Kubrick (para *O Iluminado*, em 1979, e *Nascido para matar*, em 1987); Patrice Chéreau, que dublou *Casanova*, de Fellini, em 1976. [...] Por sua vez, os distribuidores franceses parecem ter entendido a importância da dublagem em mercados estrangeiros como os dos Estados Unidos; como consequência, Mel Brooks foi convidado a supervisionar a versão americana de *Os visitantes*. (minha tradução)

Kubrick escreveu a Carlos Saura, em 1971, reclamando que sempre teve dificuldades para que seus filmes fossem dublados com sucesso. Ele expressou sua admiração pelo trabalho de Saura e pediu-lhe para dirigir a versão espanhola de

Laranja Mecânica, afirmando que não estava inclinado a contratar um profissional do mundo da dublagem. Ele também pediu conselhos sobre bons tradutores, que tinham que ser proficientes em inglês e também bons escritores em seus próprios idiomas:

Caro Sr. Saura, [...] também lhe escrevo porque espero que possa me ajudar a resolver um problema relacionado à versão espanhola do filme no qual estou trabalhando agora. O filme se intitula *Laranja Mecânica* e é baseado no romance de Anthony Burgess. Estou na fase final de edição e o filme será lançado, em sua versão em inglês, no final do ano. A dublagem estrangeira em francês, alemão, italiano e espanhol será realizada entre dezembro e janeiro. Eu nunca tive sucesso com a pós-sincronização nos idiomas de nenhum dos meus filmes. Na melhor das hipóteses, os trabalhos que foram feitos não arruinaram o filme. Na pior das hipóteses, eles arruinaram o filme. Fiquei tão impressionado com o trabalho que você fez no *Peppermint Frappe* que ficaria extremamente grato se você considerasse supervisionar a dublagem do meu filme para o espanhol. Compreendo que esta não é uma proposta muito empolgante e que normalmente não é o tipo de trabalho que você faria, mas espero que você me perdoe se eu pedir de qualquer forma. Se você se opuser totalmente a essa ideia, em princípio, ou se sua agenda não permitir, eu gostaria de saber se você poderia recomendar alguém que ache que seria bom o suficiente e cujo trabalho não se limitaria exclusivamente a ser um diretor de versões estrangeiras dubladas. Eu também apreciaria qualquer sugestão que você possa ter em relação a tradutores que sejam bons escritores em língua espanhola e que também sejam fluentes em inglês¹⁰.

Na mesma época, Kubrick entrou em contato com François Truffaut com um pedido semelhante, pedindo conselhos sobre diretores e tradutores para dublagem na França¹¹. Truffaut respondeu dizendo que concordava com Kubrick que as versões francesas dos filmes em inglês “deveriam ser feitas com mais cuidado” e recomendou Maurice Dorléac como possível candidato para dirigir a versão dublada de *Laranja Mecânica* e Maurice Kahane como competente tradutor e escritor. Truffaut também

¹⁰ Carta a Carlos Saura, 23 de agosto de 1971.

¹¹ Carta de François Truffaut, 23 de setembro de 1971 (SK 13/8/5/14/1).

aconselhou Kubrick a dar atenção especial à tradução do título, já que a estratégia de legendas em inglês se mostrou até agora bastante malsucedida na França¹². No mesmo ano, e utilizando uma abordagem semelhante, Kubrick também entrou em contato com Federico Fellini para obter conselhos sobre um bom diretor de dublagem. Fellini recomendou Mario Maldesi, um especialista em pós-sincronização de longas-metragens que tinha trabalhado com Luchino Visconti, Vittorio De Sica e o próprio Fellini, dentre outros (MALDESI, In: ROTA, 1999). Curiosamente, vários anos depois, Fellini entrou em contato com Kubrick com um pedido semelhante. De acordo com Mike Hodges, “Fellini ligou para Stanley Kubrick e disse que sempre passou por momentos ruins ao dublar seus filmes para o inglês. Os resultados nunca lhe agradaram. Stanley recomendou que ele conseguisse um diretor com boa reputação para fazer a dublagem. Foi o que ele fez em cada país onde seus filmes foram lançados” (In: ADAMS, 2001, p. 53-54)¹³.

Foi exatamente isso que aconteceu com a versão brasileira de *O Iluminado*, que teve o diretor Nelson Pereira dos Santos, cujos filmes Kubrick “admirava muito”, encarregado da direção de dublagem (McAVOY, 2015, p. 302). De forma muito semelhante, ele selecionou pessoalmente Edgar Reitz para dirigir a dublagem alemã de *De olhos bem fechados*. Reitz, que praticamente não tinha experiência na realização de versões em língua estrangeira, lembrou que “Kubrick já tinha visto *Heimat: Crônicas*

¹² Anos mais tarde, Kubrick entrou em contato com Bertrand Tavernier para que ele supervisionasse a dublagem para língua francesa de *O Iluminado* e *Laranja Mecânica*, mas Tavernier se recusou (RASPIENGEAS, 2001, p. 37).

¹³ A seguinte carta é bastante ilustrativa em relação à importância cinematográfica que autores como Fellini atribuem à dublagem:

Caro Sr. Kubrick, perdoe-me por lhe distrair de seu trabalho com um pedido de conselho, mas eu não sei a quem recorrer. É o seguinte: eu tenho que dublar meu último filme (*E la nave va*) para o inglês. A maior parte do filme foi filmada em inglês com atores britânicos, mas eu realmente não posso me responsabilizar por cuidar da versão final em uma língua que eu conheço superficialmente. Você poderia indicar-me alguém que pudesse se encarregar da dublagem do meu filme, da escolha do escritor para a tradução, da adaptação dos movimentos labiais das falas em italiano, da escolha das vozes e da direção dos atores? Dito isso, conhece alguém que disponha de tempo e meios para fazer esse trabalho de forma decente? (TORNABUONI, 1995, p. 97).

de uma nostalgia. Em 1984, o filme foi exibido em um cinema londrino e recebeu muitos elogios. Kubrick gostou muito e entrou em contato comigo. Assim: ‘Oi, aqui é Stanley Kubrick?’” (REITZ, 2004, p. 244). Segundo Reitz, “Stanley Kubrick queria que os diretores que ele mais reverenciava supervisionassem a dublagem de *De olhos bem fechados* para os países mais importantes da Europa. Para a França, ele escolheu Patrice Chéreau; para a Espanha, Carlos Saura; para a Itália, Bernardo Bertolucci” (p. 244). As palavras de Reitz parecem confirmar que a regra que Kubrick seguiu com versões em idiomas estrangeiros foi contratar pessoas externas ao mundo altamente profissionalizado da dublagem.

O espírito com o qual os diretores renomados abordaram a dublagem de um filme de Kubrick torna-se aparente nas palavras de Carlos Saura, que escreveu:

Quando Stanley Kubrick sugeriu que eu dirigisse a dublagem espanhola de *Barry Lyndon*, eu tinha sérias dúvidas [...]. A razão fundamental dessas dúvidas era a crença de que a dublagem é sempre uma traição ao trabalho original. Mas quando eu vi *Barry Lyndon*, a maioria dessas dúvidas esvaiu-se. Encontrei um argumento para aceitar a oferta de Stanley Kubrick. Eu disse a mim mesmo: a imagem é linda, é magnífica [...] alguém tem que fazer a dublagem, então por que não eu?¹⁴

3.3 A busca por bons tradutores

Kubrick supervisionava todos os aspectos do processo de dublagem, incluindo a seleção dos tradutores. A correspondência armazenada em seu arquivo retrata a importância que ele atribuía à tradução, o que se torna evidente na energia que investia na busca por bons tradutores. Geralmente, “os tradutores são selecionados pelo estúdio de dublagem, que é responsável, após a aprovação de seu cliente, por todo o processo, desde a tradução até a revisão e gravação final” (ZABALBEASCOA; IZARD;

¹⁴ Material datilografado em inglês que acompanha o texto original em espanhol (SK/14/5/3/7).

SANTAMARIA, 2001, p. 107). Esse dificilmente era o caso de Kubrick. Para a versão japonesa dublada de *Nascido para matar*, por exemplo, ele rejeitou a tradução realizada por Toda Natsuko, “a superestrela do mundo cinematográfico japonês”, que havia tentado diluir a obscenidade dos diálogos, e pediu à Twentieth Century Fox para recrutar “alguém que conhecesse o cinema intimamente como produtor e também falasse inglês fluentemente” (NORNES, 2007, p. 216-217). A escolha recaiu sobre Harada Masato, um diretor de cinema que tinha experiência com traduções e havia supervisionado outros projetos de dublagem. Como observa Lachat Leal (2012, p. 9):

[...] é revelador que, ao contrário da tradução literária, na qual um tradutor geralmente se especializa em um determinado autor, tal especialização tende a ser a exceção na tradução audiovisual. A única exceção que conhecemos é Vicente Molina Foix, especificamente selecionado pelo diretor de cinema Stanley Kubrick, que era bem conhecido por seu perfeccionismo e valorizava tanto a dublagem de seus filmes que interveio pessoalmente no processo de seleção de diretores, atores e tradutores para dublagem.

Vicente Molina Foix explica que Kubrick usufruiu do raro privilégio de ter a palavra final, não apenas sobre a forma do filme em termos artísticos, mas também sobre quem deveria fazer a tradução dos diálogos, sendo sua preferência por profissionais externos à indústria da tradução audiovisual:

[...] entre 1971 e 1975, o ano de produção de seu próximo filme, *Barry Lyndon*, Kubrick recebeu um dos muitos privilégios que caracterizariam sua carreira como um perfeccionista exigente, tolerado pelos magnatas de Hollywood graças ao imenso lucro que proporcionava para as bilheterias. O privilégio em questão era o de impor à Warner Brothers que seus filmes fossem traduzidos por escritores ou tradutores literários para cada um dos idiomas em que seriam distribuídos e, em países onde a dublagem era indispensável, que a direção fosse confiada a um cineasta de prestígio que o próprio Kubrick selecionaria. (MOLINA FOIX, 2005, minha tradução)

Vicente Molina Foix foi contratado para revisar a tradução espanhola dos diálogos de *Laranja Mecânica*, que Saura considerou inadequada:

Kubrick admirava Saura [...] e, em 1975, ofereceu a ele a direção da dublagem espanhola de *Barry Lyndon*. Nessa ocasião, Saura aceitou a tradução dos diálogos que lhe havia sido fornecida, mas quando começou a trabalhar na dublagem de *Laranja Mecânica*, seguindo o conselho de Geraldine Chaplin, ele rejeitou a tradução, que aparentemente havia sido realizada em algum escritório dos estúdios americanos. (MOLINA FOIX, 2005, minha tradução)

Em carta datada de 23 de novembro de 1977, Jan Harlan escreveu a Frank Pierce, da Warner Bros de Londres, que “vários espectadores espanhóis que poderiam avaliar o material disseram que o roteiro da dublagem para o espanhol feito por Lopez Rubio, embora estivesse extremamente bem escrito, era um pouco acadêmico e não refletia o humor do filme” e expressaram o desejo de Kubrick de nomear Molina Foix para revisá-lo.¹⁵

3.4 Controle das traduções

Kubrick desprenderia grandes esforços para garantir que seus filmes fossem bem traduzidos. Assim, é ainda mais revelador que numerosas cópias das traduções que foram feitas em todos os idiomas, fossem para fins de dublagem ou legendagem, estejam disponíveis no Arquivo Stanley Kubrick, juntamente com outros documentos inéditos no que tange à distribuição dos filmes de Kubrick nos mercados de idiomas estrangeiros. Com idiomas como o japonês, o procedimento era ter um “roteiro de quatro colunas, em paralelo, realizado por um segundo tradutor independente”, exibindo a tradução japonesa proposta, uma transliteração para romaji, uma tradução palavra por palavra e uma retrotradução para o inglês (NORNES, 2007, p. 216-217). A

¹⁵ Cópia em carbono, SK/13/4/14/3/11.

tradução era então anotada e as revisões eram enviadas de volta ao tradutor. As retrotraduções também eram encomendadas para os idiomas europeus. Por exemplo, um dos arquivos contém uma retrotradução para o inglês da tradução espanhola de Tony Navarro para a versão dublada de *Laranja Mecânica* a ser distribuída na América Latina¹⁶.

A cada passo, Kubrick foi consultado na medida em que a produção da versão estrangeira avançava e especialistas em idiomas eram consultados para todos os idiomas envolvidos. Por exemplo, o estudioso de cinema Jean-Loup Bourger atuou como consultor para a versão francesa de *Barry Lyndon* (SK/14/5/7/61), ao passo que Donald Keene, um eminente estudioso e tradutor de literatura japonesa, foi consultado para revisar as legendas em japonês de *Dr. Fantástico*¹⁷.

3.5 Seleção das vozes

Como diretor de cinema, “Kubrick cuidava tanto dos sons das palavras faladas quanto das próprias palavras” (McQUISTON, 2013, p. 11). E ele fez o mesmo com as versões dubladas, tendo um papel ativo na seleção do elenco de vozes e prestando muita atenção tanto à qualidade vocal quanto à sua reprodução. Os dados de estudos contemporâneos, bem como as evidências arquivísticas, sugerem que Kubrick selecionou vozes de dubladores que muito combinavam com as originais. Por exemplo, foi o próprio diretor que escolheu a atriz espanhola Verónica Forqué para dublar Shelley Duvall em *O Iluminado*. Forqué lembra que ela foi selecionada não tanto em virtude de suas habilidades como atriz, mas graças à sua voz:

¹⁶ O material datilografado se encontra nas pastas pertencentes à distribuição na América Latina. (SK/13/4/14/3/11).

¹⁷ Keene foi professor na Universidade de Columbia e autor de vários livros sobre cultura e literatura japonesa, incluindo uma antologia de literatura japonesa intitulada *Anthology of Japanese Literature: from the earliest era to the mid-nineteenth century* (1956). Ele traduziu tanto trabalhos clássicos quanto modernos. A correspondência entre Keene e o assistente de Kubrick, Ray Lovejoy, está armazenada nos arquivos do Arquivo Stanley Kubrick sobre o filme *Dr. Fantástico*.

Ele não me escolheu porque gostava de mim como atriz, mas porque minha voz era muito parecida com a de Shelley Duvall. O diretor de dublagem, Carlos Saura, enviou as vozes de várias atrizes e Kubrick escolheu a minha. Quando entrei no estúdio de dublagem e eles me deram a primeira tomada, senti uma enorme responsabilidade, mas acho que Kubrick ficou muito feliz com o resultado final. (In: ARIS, 2011, minha tradução)

Descrita como “uma das mais envolventes presenças cômicas no cinema espanhol durante os anos 1980 e início dos anos 1990”, Verónica Forqué era conhecida por sua voz peculiar e “animada” (MIRA, 2010, p. 135). De acordo com Mira, esse foi um grande erro na seleção de talentos de vozes, já que “sua voz inconfundível era reconhecível demais” (MIRA, 2010), contribuindo assim para o que é considerado “um dos casos mais desastrosos de dublagem na Espanha” (WHITTAKER, 2012, p. 303). Molina Foix (1999) afirmou claramente que Kubrick foi responsável pelas seleções que foram feitas para a versão espanhola dublada:

[...] alguns cinéfilos irritados que sabiam de minha conexão (com Kubrick) me criticaram (e criticaram indiretamente Saura, o diretor de dublagem) pelas vozes dos protagonistas de *O Iluminado* que eles acharam bizarras. Sempre digo que essas foram as vozes que, dentre as de muitos outros atores de cinema ou teatro (não de dubladores), foram selecionadas pelo próprio Kubrick, de Londres, nesse caso Verónica Forqué e Joaquín Hinojosa, cujas vozes - tão raras e distantes de clichês - ele sentiu serem perfeitas para transmitir o inglês falado por Shelley Duvall e Jack Nicholson. (minha tradução)

Ele também aponta para a insistência de Kubrick em ter atores de cinema ou teatro em vez de dubladores pertencentes à indústria de dublagem, um relato também feito por outros profissionais envolvidos na dublagem em língua estrangeira dos seus filmes. Michel Deville lembrou, por exemplo, que o diretor rejeitou as vozes originalmente selecionadas para o personagem interpretado por Jack Nicholson na versão francesa de *O Iluminado*, incluindo a voz oficial de Nicholson na França. Ele

queria um ator “louco e talentoso como Trintignant”¹⁸, que foi de fato roteirizado para o papel. Segundo Trintignant, ele foi selecionado somente com base em testes de voz, pois Kubrick não sabia quem ele realmente era.¹⁹

Segundo Carlos Saura, uma das principais questões com relação à versão dublada de *Barry Lyndon* era encontrar os dubladores certos. Kubrick sempre fez questão de trabalhar “com os melhores atores”: [...] “Ele verificava cada voz e estava interessado em cada detalhe. Sua preocupação com seu trabalho era quase uma obsessão. Acho que era para ser assim, pois ele só me via como intermediário entre suas ideias, seu filme e sua transcrição em espanhol” (Carlos Saura, datilografado, SK/14/5/3/7). Kubrick ficou realmente muito satisfeito com as escolhas que Saura havia feito para *Barry Lyndon*, como evidenciado por um texto datilografado com notas aparentemente feitas na forma de anotações para o uso do diretor espanhol²⁰:

SK considera, cumprimenta e agradece Saura e elogia as excelentes escolhas. [...] O Sr. K é totalmente dependente do julgamento de Saura em relação aos atores que ele aprovou; pouquíssimos têm vozes correspondentes e o espanhol de SK não é suficientemente bom para dizer se ele tem dúvidas sobre algum dos atores que o SK aceitou com base nos testes²¹.

Curiosamente, mesmo na ausência do diretor de cinema, os mesmos princípios foram seguidos na realização da versão alemã de *De olhos bem fechados*. Como Edgar Reitz (2004, p. 246-247) lembrou, uma atenção especial foi dedicada a encontrar vozes correspondentes e cada detalhe da performance foi minuciosamente averiguado. “Nosso trabalho em *De olhos bem fechados* foi uma exceção”, disse Reitz em uma

¹⁸ Entrevista incluída nos conteúdos extras da edição francesa de *De olhos bem fechados* (tradução minha).

¹⁹ “Eu tive que passar por alguns testes de voz e Kubrick me escolheu pelo som da minha voz, sem saber quem eu era, relatou Jean-Louis. Eu nunca o conheci, mas Michel Deville, que supervisionou a dublagem, falava com ele todas as noites pelo telefone” (DURANT, 2017, p. 153, minha tradução).

²⁰ A soletração original é mantida sem alterações em todo o material de arquivo citado.

²¹ Carta datilografada, s. d., SK/14/5/22.

entrevista (2004, p. 247), pois “eu tentei fazer as coisas de maneira diferente da dublagem comum” (p. 245).

3.6 Mixagem

Uma das maneiras através das quais Kubrick conseguiu manter o controle sonoro de seus filmes traduzidos foi realizando as gravações localmente, mas também mixando-as em Londres, como ele disse a Danièle Heymann. Mario Maldesi, que supervisionou as versões dubladas italianas dos principais filmes de Kubrick, contou que inicialmente rejeitou a oferta de dirigir a versão italiana de *Laranja Mecânica*, porque Kubrick lhe pediu que se limitasse a entregar as gravações em masters e Maldesi se opôs à ideia de não permanecer no controle de todo o processo:

No início eu recusei a oferta porque me pediram para não fazer a mixagem e entregar apenas as gravações em master. Meu trabalho termina quando a mixagem é feita e eu senti que não podia ser excluído disso. Kubrick escreveu uma carta para a Warner da Itália que me foi entregue, na qual ele tentou me fazer mudar de ideia: ela foi datilografada, ao contrário daquelas que eu recebi ao concluir o trabalho para cada filme. Kubrick disse que entendia perfeitamente minhas razões e ficou satisfeito em saber o quanto eu me importava com meu trabalho; no entanto, ele estava acostumado a lidar pessoalmente com a mixagem, não tinha nada a ver comigo, e ele me garantiu, brincando, que não iria arruinar meu trabalho. Por isso, eu sempre enviava as fitas italianas para Londres, onde elas seriam mixadas por Kubrick. (In: ROTA, 1999, minha tradução)

Ao intervir na última etapa do processo de dublagem, Kubrick conseguiu manter o controle e, por fim, deixar sua marca no resultado final. Trabalhar em um filme desse diretor era, no entanto, uma empreitada colaborativa, na qual o trabalho dos diretores de dublagem era supervisionado de perto por ele mesmo, que tinha a última palavra sobre os dubladores e gerenciava pessoalmente a fase final da mixagem do som, dando, assim, forma às versões finais dubladas. Ao supervisionar todos os

aspectos do processo de dublagem, incluindo pormenores linguísticos nas traduções, Kubrick conferia um status especial às versões em língua estrangeira de seus filmes. Penso que essas devam ser consideradas como versões autorizadas, para as quais foi imposta uma marca autoral extraordinariamente inequívoca.

3.7 Escolhas autorais

As escolhas autorais envolviam o que parecem ser inconsistências aparentes, como no caso em que Peter Sellers foi dublado pelo mesmo dublador em *Lolita*, no qual ele interpreta um personagem (Clare Quilty) fazendo-se passar por outra pessoa (Dr. Zempf), e que foi dublado por três dubladores diferentes em *Dr. Fantástico*, no qual ele interpretou três papéis diferentes e independentes. Uma carta de Erich Müller, diretor geral da filial alemã da Columbia Pictures, revela que houve negociações sobre a forma como a versão alemã dublada seria interpretada. Müller escreveu:

notamos que você prefere que Peter Sellers seja dublado por três dubladores alemães diferentes. Nossos dubladores, assim como nós, são da opinião unânime de que Peter Sellers deveria ser dublado por um dublador, pois esse método garantiria a uniformidade artística, ao passo que uma dublagem por três vozes diferentes reduziria a imagem artística desse filme²².

É importante lembrar que a Columbia Pictures insistiu que Peter Sellers fosse selecionado para pelo menos quatro papéis principais. Sellers acabou interpretando três dos quatro papéis escritos para ele, o que consagrou o filme “mais para o reino da sátira” (HUGHES, 2000, p. 111). Cada um dos três personagens retratados por Sellers têm sotaques e personalidades completamente diferentes: Mandrake, que é Capitão de Grupo da Força Aérea Real Britânica, fala com sotaque britânico; o Presidente Mauffley fala com sotaque do centro-oeste americano; enquanto o discurso do Dr.

²² Carta de Erich Müller a Stanley Kubrick datada em 26 de fevereiro de 1964 (SK/11/4/5, Box 2).

Fantástico é caracterizado por um forte sotaque alemão. Seguindo as instruções de Kubrick, tanto na versão italiana quanto na espanhola, Peter Sellers foi dublado por três dubladores diferentes (Cap. Lionel Mandrake: Giuseppe Rinaldi/Julio Lucena; Pres. Merkin Muffley: Carlo Romano/Francisco Colmenero; Dr. Fantástico: Oreste Lionello/Fernando Rivas Salazar). Curiosamente, a versão francesa de *Lolita* seguiu uma abordagem diferente ao ter Sellers dublado por dois dubladores diferentes (Michel Roux como Clare Quilty e Roger Carel como Dr. Zempf), enquanto o mesmo dublador foi usado para todos os três papéis em *Dr. Fantástico*.

4 Kubrick e a dublagem

Segundo Mario Maldesi, Kubrick “gostava da dublagem e a considerava um evento criativo de grande importância” (MALDESI, 2007). Kubrick não era novato em usar a dublagem para compensar performances originais que ele não considerava propriamente bem-sucedidas. Por exemplo, ele dirigiu Anthony Hopkins na dublagem de Lawrence Olivier, na cena “ostras e caracóis” para a versão remasterizada de *Spartacus* (1991) e o fez por fax. Na versão lançada em 1960, Kubrick havia sido forçado a apagar a cena em que Crassus (Olivier) tenta seduzir Antoninus (Curtis) e revela sua homossexualidade perguntando se prefere comer ostras ou caracóis. Como Kubrick explicou a Hopkins, a performance de Olivier “teve um final problemático e remoto [...]. Não havia nada de sugestivo ou exagerado sobre Larry” (In: PHILLIPS e HILL, 2002, p. 149), assim ele pediu a Hopkins que recuperasse a intenção original da cena. De maneira semelhante, ele pedia frequentemente a Maldesi que fizesse pequenos ajustes nas performances dos atores originais:

Kubrick muitas vezes nos pedia para fazer pequenas mudanças na versão dublada, principalmente correções relativas à performance dos atores originais. Lembro-me de um pedido que ele nos fez sobre Ryan O'Neal, que aparentemente não tinha conseguido interpretar a intenção original de Kubrick. [...] Como o elenco de voz incluía

Giancarlo Giannini, um ator muito melhor que Ryan O'Neal, Kubrick me pediu para recuperar a intenção que a versão em inglês não havia transmitido. Ele estava entusiasmado com a versão dublada, que ele pessoalmente mixou. Ele sentiu uma mistura de espanto e satisfação, como se observasse dois gêmeos lindos, com a mesma aparência e ainda assim diferentes, e via cada um andando com seus próprios pés, com vida própria, embora semelhantes entre si. (In: ULIVIERI, 2002, minha tradução)

A visão oposta é afirmada pelo colaborador de longa data de Kubrick, Jan Harlan. Em sua opinião, “Kubrick não gostava de dublagem, embora nós nos esforçássemos muito, mas muito mesmo para acertar. Mas é algo que não se consegue acertar”. É sempre falho. Lembro-me dele dizendo que os alemães se vingaram por terem perdido a guerra ao dublarem seus filmes”²³. Segundo Harlan, Kubrick considerou o advento do formato DVD como um meio de finalmente “nos livrarmos das faixas horripelantemente dubladas e voltarmos à versão original” (In: ULIVIERI, 2002).

Entretanto, ao olhar o material de arquivo em nossa posse e os testemunhos dos profissionais de dublagem com quem ele trabalhou, logo fica evidente que o diretor fez mais do que apenas “tentar acertar”. Ao contrário, ele não apenas optou por envolver-se no processo de dublagem, mas parecia considerar a dublagem como uma segunda chance de levar suas obras à perfeição. Por ocasião da edição de 1997 do Festival de Veneza, onde foi realizada uma retrospectiva de seus filmes, ele insistiu que seus filmes fossem exibidos em suas versões dubladas em italiano em vez de em inglês com legendas em italiano. De acordo com o diretor do Festival de Veneza, Felice Laudadio, Kubrick afirmou: “Eu faço filmes com imagens [...] e tenho supervisionado pessoalmente as versões italianas dos meus filmes. Quero que os espectadores vejam as imagens e escutem os diálogos sem se distrair com as legendas”²⁴. Essa anedota

²³ <http://www.dvdtalk.com/janharlaninterview.html>.

²⁴ “Kubrick era um gênio de mau temperamento, metuculoso ao ponto de soar arrogante. Por exemplo, na ocasião do lançamento da 54ª edição do Festival de Cinema de Veneza, eu organizei uma

parece sugerir que Kubrick entendia a dublagem como um meio de criar uma experiência imersiva do filme. Como afirma Ascheid (1997, p. 33):

[...] a versão dublada e a original estão muito mais estreitamente ligadas em termos de seu efeito sobre o público doméstico, análogo ao de duas versões de múltiplas línguas da mesma narrativa, enquanto a versão legendada contém uma série de elementos reflexivos que possuem um potencial muito maior para quebrar a identificação cinematográfica, a suspensão da descrença e uma experiência contínua de prazer ininterrupto²⁵.

A abordagem de Kubrick ao utilizar a dublagem deve ser entendida, penso eu, à luz de sua estética. Como aponta Michel Ciment, “a intenção de Kubrick é a de concentrar a atenção do espectador no filme, já que a visão é o único ato puro, e todo o restante mais empobrecido, falsificado, atenuado” (2001, p. 233). Esse, a meu ver, é precisamente o motivo que sustenta sua preocupação e envolvimento nas versões dubladas.

5 Conclusões

Neste trabalho, foi introduzida a noção de “dublagem de autor” para descrever a dublagem de longas-metragens diretamente supervisionada pelo diretor de cinema, como foi o caso da maioria dos filmes de Stanley Kubrick. Nosso conhecimento do envolvimento real dos diretores de cinema na tradução de seus filmes ainda é muito limitado, mas como tentei demonstrar analisando o caso Stanley Kubrick, o uso de

retrospectiva de seus filmes e ele insistiu que seus filmes fossem exibidos nas versões dubladas em italiano, em vez dos originais legendados. Mesmo assim, sua decisão foi tão paradoxal quanto indiscutível: Eu faço filme com imagens, ele escreveu, e eu supervisionei pessoalmente as versões em italiano dos meus filmes. Eu quero que os espectadores vejam as imagens e escutem os diálogos, que são estreitamente interligados com as imagens, sem serem distraídos pelas legendas. Portanto, por favor, exiba os meus filmes em italiano, caso contrário, eu não concederei aprovação para a retrospectiva” (LAUDADIO, 1999, tradução minha).

²⁵ Ver Di Giovanni e Romero Fresco no volume *Reassessing Dubbing: Historical approaches and current trends* (2019).

métodos e recursos arquivísticos podem ajudar a esclarecer esse aspecto ainda em grande parte desconhecido da distribuição cinematográfica.

Kubrick considerou a tradução e a dublagem de filmes como partes do viés artístico do processo de produção. Por essa mesma razão, ele trabalhou muito para garantir que a recepção de seus filmes traduzidos não fosse afetada pela transferência a outro idioma e assumiu um papel ativo em todo o processo, muitas vezes deixando uma marca autoral inconfundível no produto final. O material pertencente ao Arquivo Stanley Kubrick é um testemunho do trabalho que envolveu tudo isso - desde a contratação de bons tradutores e diretores de dublagem, de preferência externos à indústria de dublagem, até o trabalho em estreita colaboração com eles, desde a seleção dos dubladores, passando pelo cuidado de todos os detalhes da distribuição, incluindo a arte e o material publicitário, até a verificação da qualidade dos projetores.

As evidências arquivísticas parecem indicar que, para Kubrick, estar no controle sonoro audível era tão importante quanto controlar as palavras traduzidas. Como ele declarou em sua entrevista concedida em 1987 para Heymann, ele considerava a dublagem como sendo, essencialmente, uma refilmagem do filme. Ao tecer a subversão das normas industriais e o controle autoral no próprio tecido da dublagem, ele forneceu um exemplo vivo dos benefícios que uma abordagem autoral da dublagem e da tradução em geral podem ter sobre a qualidade e a integridade artística do cinema de autor.

Referências do texto traduzido

ADAMS, M. **Mike Hodges**: The Pocket Essential Guide. Summersdale Publishers LTD – ROW, 2001.

ARIAS, J. **Cuando Kubrick me eligió para doblar ‘El resplandor’, me dio un subidón** [When Kubrick chose me to dub ‘The Shining’]. 4 de novembro, 2011. http://www.granadahoy.com/ocio/Kubrick-eligio-doblar-resplandor-subidon_0_530347607.html (Acesso em: 5 nov. 2017).

ASCHEID, A. Speaking Tongues: Voice Dubbing in the Cinema as Cultural Ventriloquism. **The Velvet Light Trap**, no. 40, p. 33–41, 1997.

BETZ, M. **Beyond the Subtitle: Remapping European Art Cinema**. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2009.

BOGDANOVICH, P. What They Say About Stanley Kubrick. **The New York Times**, 4 de julho, 1999. <http://www.nytimes.com/1999/07/04/magazine/what-they-say-about-stanley-kubrick.html> (Acesso em: 5 nov. 2017).

CHIARO, D. Not in front of the children? An analysis of sex on screen in Italy. REMAEL, A; NEVES, J. A Tool for Social Integration? Audiovisual Translation from Different Angles. **Linguistica Antverpiensia**. New Series, no. 6, p. 255–276, 2007.

CIMENT, M. **Kubrick. The Definitive Edition**. Tradução do francês de Gilbert Adair. New York: Faber and Faber, 2001.

DÍAZ CINTAS, J. Striving for quality in subtitling: the role of a good dialogue list. *In*: GAMBIER, Y.; GOTTLIEB, H. **(Multi)Media Translation: Concepts, Practices and Research**, John Benjamins: Philadelphia, 2001. p. 199–211. DOI <https://doi.org/10.1075/btl.34.25dia>

DURANT, P. **Jean-Louis Trintignant**. Paris: Editions Générales First, 2017.

HEYMANN, D. Stanley Kubrick's Vietnam. *In*: CASTLE, Al. (org.). **The Stanley Kubrick Archives**, p. 476–479, 2005. Hong Kong: Taschen. [originalmente publicado como Le Vietnam de Stanley Kubrick: Un entretien avec le réalisateur de Full Metal Jacket, Le Monde, 20 de outubro de 1987.]

HILL, R.; PHILLIPS, G. (org.). **Encyclopedia of Stanley Kubrick: From Day of the Fight to Eyes Wide Shut**. New York: Facts on File, 2002.

HODSDON, B. **The Elusive Auteur: The Question of Film Authorship Throughout the Age of Cinema**. Jefferson: McFarland, 2017.

HOOTON, C. Read the alternative phrases to 'All work and no play makes Jack a dull boy' Stanley Kubrick considered for The Shining. **The Independent**, junho, 2015. <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/films/news/read-the-alternative-phrases-to-all-workand-no-play-makes-jack-a-dull-boy-stanley-kubrick-10312563.html> (Acesso em: 3 nov. 2017).

HUGHES, D. **The Complete Kubrick**. London: Virgin, 2000.

LACHAT LEAL, C. Visual perception and audiovisual translation: directed vision. **MonTI 4trans**, p. 1–12, 2012.

LAUDADIO, F. Quando m'impose di dare i suoi film in italiano. [When he forced me to exhibit his films in Italian]. **L'Unità**, 8 de março de 1999.

MALDESI, M. Intervista a Mario Maldesi. [Interview with Mario Maldesi] **aSinc. Rivista in rete di critica del doppiaggio**, 2007. http://www.asinc.it/as_01_033.asp (Acesso em: 3 nov. 2017).

McAVOY, C. Creating The Shining: Looking Beyond the Myths. *In*: LJUJIĆ, T.; KRÄMER, P.; DANIELS, R. (org.). **Stanley Kubrick: New perspectives**. London: Black Dog Publishing, 2015. p. 282–307.

McDOUGAL, S. **Stanley Kubrick's A Clockwork Orange**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615306>

McQUISTON, K. **We'll Meet Again: Musical Design in the Films of Stanley Kubrick**. Oxford: Oxford University Press, 2013. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199767656.001.0001>

MILON, C.; RENOUEAU, J.-P. R. Les yeux grand fermés: à propos du doublage de Eyes Wide Shut – entretien avec Pascale Ferran. [Eyes Wide Shut: On the dubbing of Eyes Wide Shut – interview with Pascale Ferran]. **VACARME**, no. 10, 1999. <http://www.vacarme.org/article874.html> (Acesso em: 5 nov. 2017). DOI <https://doi.org/10.3917/vaca.010.0042>

MIRA, A. **The A to Z of Spanish Cinema**. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2010.

MOLINA FOIX, V. An Interview with Stanley Kubrick. *In*: CASTLE, A. (org.). **The Stanley Kubrick Archives**. Hong Kong: Taschen, p. 460-464, 1980. [originalmente publicado [El País– Artes, 20 de dezembro de 1980.]

MOLINA FOIX, V. El artista maniático. [The obsessive artist]. **El País**, 8 de março de 1999. https://elpais.com/diario/1999/03/08/cultura/920847607_850215.html

MOLINA FOIX, V. El Director Exquisito. [The exquisite director]. **El País**, 6 de março de 2005. https://elpais.com/diario/2005/03/06/eps/1110094011_850215.html (Acesso em: 5 nov. 2017).

NORNES, A. M. **Cinema Babel** – Translating Global Cinema. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

O’SULLIVAN, C. Images Translating Images: “Dubbing” Text on Screen. **L’Écran traduit**, no. 2, p. 123–142, 2013.

PÉREZ-GONZÁLEZ, L. **Audiovisual Translation: Theories, Methods and Issues**. New York: Routledge, 2014.

RASPIENGEAS, J.-C. **Bertrand Tavernier**. Paris: Flammarion, 2001.

REITZ, E. Our Work Was an Exception: Directing the Dubbing of Eyes Wide Shut. Interview with Edgar Reitz. In: REICHMANN, H.-P.; FLAGGE, I. (org.) Stanley Kubrick (Deutsches Filmmuseum Frankfurt am Main, Deutsches Architekturmuseum: Frankfurt am Main). **Kinematograph**, no. 20, p. 244–249, 2004.

RENOUARD, J.-P. La fin de Babel. [The end of Babel]. **VACARME**, no. 10, p. 47, 1999. [http:// www.vacarme.org/article873.html](http://www.vacarme.org/article873.html) (Acesso em: 3 nov. 2017). DOI <https://doi.org/10.3917/vaca.010.0047>

RIOU, Alain. Une étincelle inimitable! [An inimitable spark!]. **Le Nouvel observateur** 1196 (9–15 de outubro), p. 52–54, 1987.

ROTA, A. Le voci per Stanley? Un lavoro bellissimo. [The voices for Stanley? A beautiful job]. **La Repubblica** 1, setembro, 1999. http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1999/09/01/le-voci-per-stanley-un-lavoro-bellissimo.html?refresh_ce (Acesso em: 3 nov. 2017).

SZARKOWSKA, A. Auteur Description: From the Director’s Creative Vision to Audio Description. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 107, no. 5, p. 383–387, 2013.

TORNABUONI, L. (org.). **Federico Fellini**. Milano: Rizzoli, 1995.

ULIVIERI, F. Conversazione con Mario Maldesi [Conversation with Mario Maldesi]. **Archivio Kubrick**, 2002. <http://www.archiviokubrick.it/testimonianze/persone/maldesi.html> (Acesso em: 3 nov. 2017).

WEINRAUB, B. Kubrick Tells What Makes 'Clockwork Orange' Tick. **The New York Times**, janeiro, no. 26, 1972. <http://www.nytimes.com/1972/01/04/archives/kubrick-tellswhat-makes-clockwork-orange-tick.html> (Acesso em: 3 nov. 2017).

WHITMAN-LINSEN, C. **Through the Dubbing Glass**. The Synchronization of American Motion Pictures into German, French and Spanish. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1992.

WHITTAKER, T. Locating "la voz": The space and sound of Spanish dubbing. **Journal of Spanish Cultural Studies**, v. 13, no. 3, p. 292–305, 2012.

ZABALBEASCOA, P.; IZARD, N.; SANTAMARIA, L. Disentangling Audiovisual Translation. In: GAMBIER, Yves; GOTTLIEB, Henrik. (org.). **(Multi) Media Translation: Concepts, Practices, and Research**, 2001, p. 101–112. Amsterdam and New York: Benjamins. DOI <https://doi.org/10.1075/btl.34.13zab>

Filmografia

2001: A Space Odyssey (2001: Uma odisseia no espaço). Stanley Kubrick. UK/USA. 1968.

Barry Lyndon. Stanley Kubrick. UK/USA. 1975.

Dr. Strangelove (Dr. Fantástico). Stanley Kubrick. UK/USA. 1964.

Eyes Wide Shut (De olhos bem fechados). Stanley Kubrick. UK/USA. 1999.

Full Metal Jacket (Nascido para matar). Stanley Kubrick. USA/UK. 1987.

Lolita. Stanley Kubrick. UK/USA. 1962.

The Shining (O Iluminado). Stanley Kubrick. USA/UK. 1980.

Spartacus. Stanley Kubrick. USA. 1960 (Restored edition 1991).

Tradução recebida em: 05.09.2021

Tradução aprovada em: 10.11.2021